

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Saako tässä antaa pienen idean?”

Tapaustutkimus Tredun pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksista

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

IRA JÄRVINEN

Lokakuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

IRA JÄRVINEN: ”Saako tässä antaa pienen idean?”: Tapaustutkimus Tredun pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksista.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 99 sivua, 2 liitesivua

Lokakuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida Tampereen seudun ammattiopiston (Tredun) pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien organisointiprosessia ja toiminnan onnistumista. Tarkastelun kohteena oli erityisesti se, miten arviointitilaisuudet toteutettiin kahdella koulutusalaalla (matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä sähköala) eri toimijoiden näkökulmasta (työelämän edustajat, opiskelijat sekä opetus- ja ohjaushenkilöstö) sekä arviointitilaisuuksien perusteella esiin nousseet menetelmään liittyvät kehittämiskohteet. Tutkimuksen avulla oli tarkoitus tuottaa tietoa toiminnan kehittämistä varten.

Pedagogisen toiminnan arvioinnille asetettuja tavoitteita olivat Tredun laatukulttuurin kehittäminen ja siihen sitoutuminen, oppivan organisaation toimintakulttuurin vahvistaminen, opiskelijoiden, työelämän ja henkilöstön äänen kuuleminen, pedagogisen keskustelun lisääminen, hyvien käytänteiden jakaminen ja Tredun pedagogisen toiminnan arvioinnin mallin kehittäminen. Arviointitilaisuudet järjestettiin syyskuussa 2016 ja tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla kyseisiä tilaisuuksia sekä tilaisuudet järjestäneen työryhmän loppukatselmusta. Osallistujille lähetettiin myös kyselylomake, jossa he saivat mahdollisuuden arvioida tilaisuuksien onnistumista, omaa osallistumistaan sekä pienryhmätoiminnan toimivuutta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia mukaillen. Tutkimuslöydöksiä verrattiin Tredun asettamiin tavoitteisiin sekä Tredun työryhmän omaan tilaisuuksien onnistumisen arviointiin.

Tutkimustulokset jakautuivat kahteen eri kokonaisuuteen: tilaisuuksien suunnitteluun liittyviin tekijöihin ja osallisuuteen liittyviin tekijöihin. Tilaisuuksien suunnitteluun liittyviä tekijöitä olivat tilaisuuksien käytännön järjestelyt, pienryhmätoiminta ja tiedon hyödyntäminen. Organisointiprosessiin liittyvistä tekijöistä nousi selkeimmin esille ohjeistuksen ja tavoitteiden selkeän asettamisen merkitys, osallistujien roolien täsmäntäminen, pienryhmien muodostamisen eri vaihtoehdot ja eri toimijoiden väliset valtasuhteet. Arviointitilaisuudet ovat yksi palautteenannon kanava eri osapuolien välillä, mutta huomionarvoista on se, että palautteenanto suoraan kasvatusten ei aina ole helppoa osallistujien erilaisten taustojen vuoksi. Palautteenantoon liittyy kiinteästi myös tiedon hyödyntäminen. Tiedon hyödyntäminen ja siitä viestittäminen eri sidosryhmille nousi tutkimuksessa merkittävään asemaan, sillä kukaan kyselyyn vastanneista ei tiennyt miten arviointitilaisuuksissa esille tullutta tietoa oli tilaisuuksien jälkeen hyödynnetty. Sidosryhmien informoiminen on kuitenkin arviointiprosessien yksi tärkeimmistä vaiheista ja merkityksellistä etenkin osallistujille.

Osallisuuteen liittyviä tekijöitä olivat osallistujien valinta, vuorovaikutus ja yhteistyö sekä osallistuminen kehittämistoimintaan. Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui etenkin näihin tekijöihin, sillä ne toivat esille osallistujien näkemykset arviointiprosessista. Aineistojen perusteella nousi esille erityisesti se, että eri osapuolien äänen kuuluviin saaminen on haastavaa. Tilaisuudet itsessään pyrkivät lisäämään osallisuutta ja pedagogista keskustelua sekä luomaan oppivan organisaation toimintakulttuuria, mutta aidon vuorovaikutuksen aikaansaaminen näyttäytyi joiltain osin ongelmallisena. Myös osallistujavalinnat nousivat selkeästi esille, sillä esimerkiksi osallistuneista opiskelijoista kaikki olivat joko aikuisopiskelijoita, lukiopohjaisessa koulutuksessa tai suorittivat kaksoistutkintoa. Eri taustoista tulevia opiskelijoita olisi kuitenkin hyvä saada osallistumaan vastaavanlaisiin tilaisuuksiin, jotta niissä ei tulisi esille vain hyvin menestyvien opiskelijoiden mielipiteet ja näkemykset. Tilaisuuksia järjestettäessä olisi hyvä ottaa huomioon eri osapuolien tavoitteet sekä syyt osallistua ja reagoida niihin asianmukaisesti. Näin myös osallistujajoukkoa voitaisiin saada monipuolisemmaksi.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, arviointi, kehittäminen, vuorovaikutus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	ARVIOINTI.....	8
2.1	ARVIOINTITOIMINTA	8
2.1.1	Arviointien suunnittelu.....	9
2.1.2	Arviointitavat ja -mallit	11
2.1.3	Sidosryhmät ja arviointitiedon hyödyntäminen	12
2.1.4	Arviointien eettisyys ja luotettavuus	14
2.2	KOULUTUKSEN ARVIOINTI SUOMESSA.....	15
2.2.1	Koulutuksen arvioinnin tavoitteet.....	16
2.2.2	Koulutuksen arviointimenetelmät	20
3	KOULUTUSORGANISAATION KEHITTÄMINEN	23
3.1	OPPIVA ORGANISAATIO	23
3.2	TOIMINNAN KEHITTÄMINEN.....	24
3.3	YHTEISTYÖ JA VUOROVAIKUTUS ORGANISAATIOIDEN KEHITTÄMISESSÄ	27
4	ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN TREDUSSA.....	30
4.1	TAMPEREEN SEUDUN AMMATTIOPISTO (TREDU)	31
4.2	TOIMINNAN KEHITTÄMINEN JA ARVIOINTI TREDUSSA	32
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
5.1	TUTKIMUSONGELMA JA -KYSYMYKSET	38
5.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	39
5.2.1	Tapauksen tutkimus	39
5.2.2	Tutkimuksen prosessimaisuus ja tutkijapositio.....	41
5.3	AINEISTON KERUU	44
5.3.1	Havainnointi	45
5.3.2	Kysely	47
5.4	AINEISTON ANALYSOINTI	49
6	PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINTI	52
6.1	AINEISTOJEN KUVAUS	52
6.2	TAPAUKSEN KUVAUS.....	53
6.2.1	Tilaisuuksien käytännön järjestelyt	54
6.2.2	Työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmät.....	55
6.2.3	Opetus- ja ohjaushenkilöstön pienryhmä.....	58
6.2.4	Johdon pienryhmä	59
6.2.5	Yhteinen keskustelu.....	60
6.3	PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINTITILAISUUKSIEN SUUNNITTELUUN LIITTYVÄT TEKIJÄT.....	62
6.3.1	Tilaisuuksien käytännön järjestelyt	62
6.3.2	Pienryhmätoiminta	65
6.3.3	Tiedon hyödyntäminen.....	66
6.4	OSALLISUUTEEN LIITTYVÄT TEKIJÄT	67
6.4.1	Osallistujien valinta.....	68
6.4.2	Vuorovaikutus ja yhteistyö.....	70
6.4.3	Osallistuminen kehittämistoimintaan.....	72
7	TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET	74
7.1	TUTKIMUSTULOKSET SUHTEESSA TREDUN TAVOITTEISIIN JA ONNISTUMISEN ARVIOINTIIN	75
7.2	POHDINTA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSET	81

8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI.....	89
8.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	89
8.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET.....	93
	LÄHTEET.....	95
	LIITTEET.....	100

1 JOHDANTO

Koulutus kaikilla sen eri tasoilla on aihe, joka on lähes päivittäin esillä julkisessa keskustelussa ja etenkin siihen liittyvät muutokset herättävät vääjäämättä erilaisia mielipiteitä. Organisaatioissa tapahtuvan suunnittelun ja kehittämisen taustalla onkin usein pyrkimys jonkinlaiseen muutokseen, mutta toiminnan taustalla olevat prosessit määrittävät sitä mihin suuntaan muutosta pyritään vie-mään. Eri koulutusorganisaatioiden toimintaa määrittävät poliittiset päätökset sekä lait ja asetukset, mutta myös kilpailu opiskelijoista ja rahoituksesta. Koulutuksen kentällä ammatillisen peruskoulu-tuksen kehittäminen on ollut kiivastahtista jo vuosikymmeniä. Kehittämisen tarkoituksena on ollut saada koulutus vastaamaan paremmin työelämän tarpeita sekä lähentää koulutusta ja työelämää. Ammatillisen koulutuksen reformi on uusi keino, jolla muun muassa tätä työelämäyhteistyötä py-ritään lisäämään. (Vähäsantanen 2014, 129–130.)

Toiminnan arviointi ja kehittäminen liittyvät nykyaikana kaikkiin toimialoihin aina kolmannelta sektorista peruskouluun. Etenkin erilainen arviointitoiminta on muodostunut viime vuosikymmeninä itseisarvoksi osana toiminnan kehittämistä. Arviointi liittyykin aina laajempaan hallinnon kehittä-misen perspektiiviin. Arviointi kytkeytyy moniin erilaisiin toiminnan kehittämisen muotoihin, kuten laatuajatteluun ja strategiatyöhön. 2000-luvulla arviointi on muodostunut itsestään selväksi osaksi eri organisaatioiden toimintaa ja se lisääntyy edelleen sekä Suomessa että maailmalla. Arvioinnista on tullut yksi informaatio-ohjauksen ja tilintekovastuun osoittamisen keino julkisen sektorin poliiti-koille, ohjelmille ja instituutioille. (Virtanen 2007.) Arviointi on myös yksi koulutuspoliittinen keino tarkastella ja kehittää koulutusjärjestelmää. Suomessa koulutuksen arvioinnissa on siirrytty koulu-tarkastajainstituutiosta koulutuksen arviointeihin joko koulun sisäisesti itsearviointien muodossa tai ulkoisesti eri tahojen suorittamana. Erilaiset arvioinnit voidaan nähdä vallankäytön ja hallinnan niin sanottuna pehmeänä muotona, jossa pyrkimys on ideaalitalanteessa parantaa koulutuksen laatua. (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo, Varjo 2011, 59–60.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulutuksen arviointia ja toiminnan kehittämistä tietyn tapauksen, Tampereen seudun ammattiopiston (TREDU) pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien kautta. Ar-

viointitilaisuuksia pilotoitiin syksyllä 2016 ensimmäistä kertaa ja niiden taustalla on Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelma vuosille 2014–2017. Taustalla on myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) Tredulle toteuttama laadunhallintajärjestelmän arviointi keväältä 2015, jossa tuodaan esille erilaisia kehittämiskohteita myös arviointiin ja eri sidosryhmien osallistamiseen liittyen. Pedagogisen toiminnan arvioinnin tavoitteena Tredussa on lisätä pedagogista keskustelua, jakaa hyviä käytänteitä, vahvistaa oppivan organisaation toimintakulttuuria ja luoda Tredun pedagogisen toiminnan arvioinnin mallia. Tavoitteena on myös Tredun laatukulttuurin kehittäminen ja siihen sitoutuminen sekä opiskelijoiden, työelämän ja henkilöstön äänen kuuleminen. Tredun pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet järjestettiin Kouvolan seudun ammattiopiston esimerkin pohjalta. He esittelivät Opetushallituksen järjestämällä laatu järjestelmän kehittämispäivillä joulukuussa 2015 oman mallinsa: pedagogisen katselmuksen. (Tredu 2016a.)

Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelman mukaan vuoden 2016 pedagogisen toiminnan arvioinnin teemoja olivat osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen. Pedagoginen toiminta määriteltiin näissä arviointitilaisuuksissa siis osaamisperustaisuuteen ja henkilökohtaistamiseen liittyviksi käytännöiksi. Tilaisuuksissa arvioitiin osaamisperusteisuuden ja henkilökohtaistamisen toteutumisen tilaa matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla sekä sähköalalla. Arviointitilaisuuksiin osallistui Tredun opetus- ja ohjaushenkilöstön lisäksi työelämän edustajia ja opiskelijoita. Arviointi tapahtui ryhmäkeskusteluna ennalta annettujen kysymysten pohjalta ja käytettävissä oli sekä aloittaneiden että valmistuneiden opiskelijoiden palautteita taulukkoina. Tilaisuuksien alussa käytiin läpi käsiteltävänä olevat aiheet, jonka jälkeen osallistujat jaettiin pienryhmiin. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan arviointitilaisuudessa yhdessä ryhmässä olivat opiskelijat ja työelämän edustajat, toisessa opetus- ja ohjaushenkilöstö ja kolmannessa Tredun johtoa. Sähköalalla nämä kaikki ryhmät olivat erikseen. Pienryhmät keskustelivat osaamisperustaisuuden ja henkilökohtaistamisen nykytilasta, jonka jälkeen ryhmät koottiin yhteen ja samoista asioista keskusteltiin yhdessä eri ryhmien kesken. Arviointitilaisuuksien (syyskuu 2016) jälkeen lokakuussa pidettiin arviointitilaisuudet järjestäneen työryhmän loppukatselmus, jossa menetelmän toimivuutta arviointiin. Osallistui arviointitilaisuuksiin sekä niiden jälkeiseen menetelmän toimivuuden arviointiin havainnoitsijan roolissa. (Tredu 2016a.)

Tutkimuksen tavoitteena on arvioida Tredun pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien organisointiprosessia ja toiminnan onnistumista. Tarkastelun kohteena on erityisesti se, miten arviointitilaisuudet toteutettiin kahdella valitulla koulutus alalla (matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä sähköala) eri toimijoiden näkökulmasta (työelämän edustajat, opiskelijat ja opetus- ja ohjaushenkilöstö)

sekä arviointitilaisuuksien perusteella esiin nousseet konkreettiset kehittämiskohteet menetelmään liittyen. Miten pedagogisen toiminnan arvioinnista saataisiin menetelmä, joka mahdollistaa ideoinnin ja näkemysten vaihdon eri osapuolien välillä ja miten sitä voidaan hyödyntää toiminnan suunnittelussa? Tarkastelen pedagogisen toiminnan arvioinnin nykytilaa erityisesti sen käytännön toteuttamisen näkökulmasta. En siis kiinnitä huomiota arviointitilaisuuksien sisältöön (osaamisperustaisuus ja henkilökohtaistaminen), vaan siihen miten arviointitilaisuuksissa toimittiin ja miten menetelmää voitaisiin kehittää jatkossa. Erityinen tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu osallisuuteen liittyviin tekijöihin, sillä ne tuovat esille osallistujien näkemykset.

Oma kiinnostukseni koulutusorganisaatioita ja niiden hallintoa kohtaan suuntasi mielenkiintoni tämän tutkimusaiheen pariin. Tutkimuksen taustalla on myös Tredun kysymykset toimintansa kehittämiseen liittyen ja ikään kuin toimeksiantona määritelty tutkimusaihe. Tutkimusprosessin aikana tutkimusongelmat muotoutuivat kuitenkin lähemmäksi omia intressejäni ja päätin keskittyä erityisesti tilaisuuksiin osallistuvien osapuolien kokemuksiin. Tutkimuksessa arvioidaan myös alkupe-
räisten Tredun kysymysten mukaisia tilaisuuksien järjestelyihin liittyviä kehittämis ehdotuksia, mutta painopiste on osallistujien kokemuksissa ja itse arviointi- sekä kehittämistoiminnan analysoinnissa. Olen kiinnostunut erityisesti nuorten asemasta ja vaikutusmahdollisuuksista sekä toiminnan kehittämisestä eri koulutusasteilla, joten nämä seikat tuovat oman näkökulmansa tutkimukseen. Arviointi ja toiminnan kehittäminen sekä ammatillisen koulutuksen konteksti luovat viitekehyksen tutkimukselle.

2 ARVIOINTI

2.1 *Arviointitoiminta*

Erilaiset arvioinnit liittyvät nykyään lähes kaikkien organisaatioiden toimintaan ja arviointitoiminta on muodostunut viime vuosikymmeninä itseisarvoiseksi osaksi toiminnan kehittämistä. Arviointi liittyykin aina laajempaan hallinnon kehittämisen perspektiiviin. Arviointi kytkeytyy moniin erilaisiin toiminnan kehittämisen muotoihin, kuten laatuajatteluun ja strategiatyöhön. Joillekin edellä mainitut ovat arviointitoimintaa ja toisille taas eivät. Suomeen arviointi rantautui määrittelytavasta riippuen 1980-luvulla tai viimeistään 1990-luvun alkupuolella. Arviointitoiminta sai merkittävän jansijan erityisesti 1990-luvulla tapahtuneiden muutosten myötä. (Virtanen 2007.) Virtasen (2007) mukaan uusi ajattelutapa julkisesta johtamisesta, 1990-luvun alun talouslama ja Suomen liittyminen Euroopan unioniin 1995 ovat arviointitoiminnan korostumisen taustalla. Muista OECD-maista Suomeen rantautunut uusi julkisjohtamisen konsepti (new public management) toi arviointikäytännöt kuntiin ja valtion virastoihin osana uutta tulosjohtamisen mallia. NPM näkyy myös opetus- ja koulutusorganisaatioissa monen toiminnan taustalla (esim. Filander 2006, Seppänen-Järvelä 2009). 1990-luvun lama taas muutti julkisten varojen käyttöön liittyvää raportointivastuuta ja tämä näkyy muun muassa koulutusorganisaatioiden rahoituksessa. Euroopan unioniin liittyminen toi myös omat erityispiirteensä monille eri aloille; esimerkiksi erilaiset EU-hankkeet ja –ohjelmat sisältävät vaatimuksia arvioinnin toteuttamisesta. (Virtanen 2007, 12–13; 26–27; Husemann & Heikkinen 2004.)

2000-luvulla arviointi on muodostunut itsestään selväksi osaksi eri organisaatioiden toimintaa ja se lisääntyy edelleen sekä Suomessa että maailmalla. Arvioinnista on tullut yksi informaatio-ohjauksen ja tilintekovastuun osoittamisen keino julkisen sektorin poliitikoille, ohjelmille ja instituutioille. Arviointitoiminnan lisääntymistä voidaan pitää hyvänä asiana, sillä arviointi voi tuoda esille epäkohtia ja kehittämistarpeita. Toisaalta taas liian usein toteutettavat arvioinnit työllistävät ja turhauttavat: kaikki haluavat arvioida koko ajan kaikkea mahdollista. Arvioinneista ei välttämättä pystytäkään tällä tahdilla enää erottamaan mikä on merkityksellistä ja arviointeihin saatetaan alkaa suhtautua välinpi-

tämättömästi. Arvioinnit ovat myös yksi vallankäytön ja hallinnan muoto, eivätkä arviointien toteuttajien aidot motiivit ole välttämättä aina tiedossa. (Virtanen 2007, 12–13; 26–27, Atjonen 2015, 31; Rinne ym. 2011, 59.)

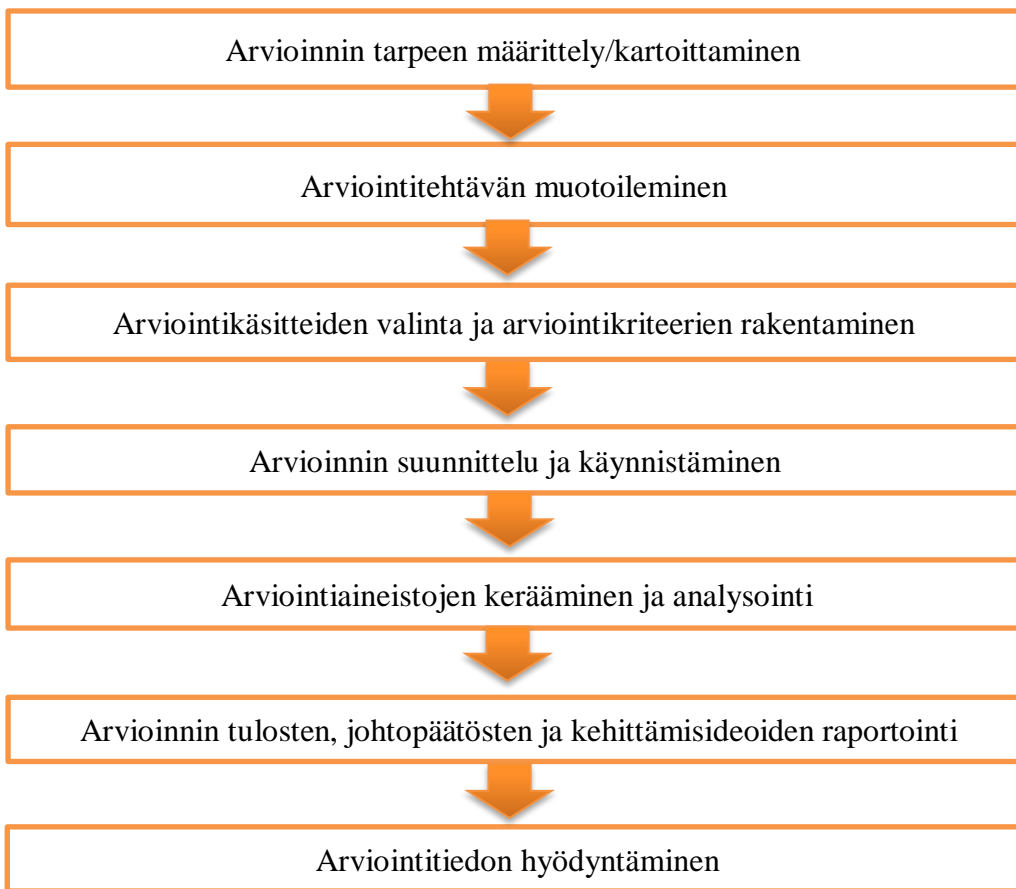
2.1.1 Arviointien suunnittelu

Kaikkeen arviointiin liittyy Virtasen (2007, 22–24) esittämän Angela Brownin ja Aaron Wildavskyn (1984) mallin mukaan viisi peruskysymystä:

1. Milloin arviointia tehdään? (toimintaa ennen, sen aikana vai sen jälkeen?)
2. Missä arviointia pitää tehdä ja miten se kannattaa kohdistaa?
3. Kenelle arviointia tehdään?
4. Mitä täsmälleen ollaan arvioimassa?
5. Kaikkien arviointiin liittyvien motiivien pohtiminen; arviointiin liittyvät motiivit vaihtelevat paljon sen mukaan kenen näkökulmasta arviointia ja itse arvioitavaa kohdetta tarkastellaan.

Arvioinnin suunnittelu onkin merkittävä osa sen toteuttamista ja lopulta myös onnistumista. Virtasen (2007, 25) mukaan arviointiin liittyviä perusrooleja ovat seuraavat: arvioinnilla on tekijä, tilaaja ja kohde. Arvioinnin tekijä on toimija, joka käytännössä tekee arvioinnin. Riippuen siitä onko arvioinnin tekijä niin sanotusti ulkopuolinen vai tekeekö organisaatio arvioinnin itse, tekijään liittyy erilaisia vaatimuksia. Arviointien pitää perustua todistusvoimaan; arviointeja koskevat johtopäätökset ja kehittämissuosituksot pitää ankkuroida täsmällisesti kyseistä arviointia varten kerättyyn empiiriseen aineistoon. Arvioinnin johtopäätösten pitää siis perustua aineistoon, minkä oletetaan sulkevan pois arvioinnin mielivaltaisuuden mahdollisuuden. Arviointiasetelma on myös yksi suunnitelmallisuuden liittyvä näkökulma. Kun arvioinnin tekijä miettii arviointiasetelmaa, hän joutuu miettimään muun muassa sitä, millaisia arviointikysymyksiä ratkaistaan, kenen mielipiteillä on merkitystä ja mikä on arvioinnin tekijän rooli koko prosessissa. Joka kerta arvioinnin tekijä joutuu etsimään vastaukset samoihin kysymyksiin eikä valmista mallia ole olemassa. Arviointi voidaan tehdä itsearviointina, vertaisarviointina tai ulkoisena arviointina. Arvioinnin tilaaja taas on arvioinnin toimeksiantaja ja arvioinnin kohteena taas voi mikä tahansa tilaajan toiminto tai tehtävä. Arviointiin myös liittyy tilaajan lisäksi muita sidosryhmiä, jotka valvovat omia etujaan. (Virtanen 2007, 16; 25; 113, Atjonen 2015, 18.)

Arviointi voi noudattaa esimerkiksi alla olevia hyödyntämiskeskeisen arvioinnin vaiheita.



KUVIO 1. Hyödyntämiskeskeinen arviointiprosessi. (Virtanen 2007, 143.)

Arvioinnin tarpeen kartoittaminen käynnistää arviointiprosessin. Arvioinnin tekijä kartoittaa eri intressiryhmien arviointiin liittyvät tarpeet ja odotukset. Arvioinnin tarpeen kartoittamisessa keskeistä on se, että arvioinnin hyödynnettävyys heikkenee merkittävästi, mikäli arvioinnin tarvetta ei ole kar-toitettu systemaattisesti. Tämän jälkeen arvioinnin tekijä *muotoilee arviointiasetelman* ja rakentaa metodologisen arviointimallin. *Arviointikäsitteiden ja arviointikriteerien* valinta ratkaisee sen, mistä näkökulmasta arvioinnin tekijä tarkastelee arvioitavaa kohdetta ja millaisen logiikan perusteella hän tekee päätelmiä arvioinnin kohteesta. *Arvioinnin suunnittelussa ja käynnistämisessä* arvioija vii-meistään kytkee mukaan prosessiin kaikki tarkoituksenmukaiset intressiryhmät, tekee työsuunnitel-man ja ratkaisee strategisia kysymyksiä, kuten kenen mielipiteistä ollaan kiinnostuneita ja millaisia dokumenttiaineistoja tarvitaan. *Arviointiaineistojen kerääminen ja analysointi* on keskeinen osa itse arviointityötä, tällöin arvioija ratkaisee mitä aineistoja analysoidaan ja kenen mielipiteet otetaan huomioon. *Arvioinnista raportointi* taas on tärkeä vaihe, sillä arviointiraportin tulee olla ymmär-rettävä, puhutteleva ja selkeä kokonaisuus. *Arviointitiedon hyödyntäminen* päättää arviointiproses-

sin. Arvioinnin hyödynnettävyys kertoo suoraan arvioinnin hyödyllisyydestä ja laadusta. Myös arviointitiedon ekstrapolointi eli se missä määrin arvioinnin tulokset ovat ymmärrettävissä ja tulkittavissa muissa saman tyyppisissä konteksteissa on yksi arviointiprosessin viimeisen vaiheen osa. (Virtanen 2007, 144–145; 155.)

2.1.2 Arviointitavat ja -mallit

Arvioinnin lähestymistapoja voidaan luokitella lukuisilla eri tavoilla. Karkea jako tilivelvollisuus-, tiedontuottamis- ja kehittämisarviointiin on yleisesti käytetty jaottelu. Tilivelvollisuudessa on kysymys arvioitavana olevan kohteen hyvyyden puntaroinnista saavutettujen tulosten perusteella tai oikeellisuuden valvonnasta; esimerkiksi onko resurssit käytetty oikeisiin asioihin. Kehittämisarvioinnilla pyritään nimensä mukaisesti toiminnan edistämiseen. Sillä mitä arvioidaan on suuri merkitys; arvioidaanko esimerkiksi toiminnan merkitystä, pysyvyyttä, tuloksellisuutta, tehokkuutta, vaikutuksia vai vaikuttavuutta. Arvioinnin yhteydessä puhutaan myös diagnostisesta, formatiivisesta ja summatiivisesta arvioinnista. Diagnostinen arviointi on esimerkiksi ennen hanketta toteutettavaa osallistujien käsitysten ja hankkeen mahdollisten vaikutusten arviointia. Formatiiivisella arvioinnilla tarkoitetaan arviointia, jonka tavoitteena on kehitys. Formatiiivisen arvioinnin tarkoituksena on nimenomaan paikantaa parantamisalueita ja esittää niihin liittyviä kehittämisehdotuksia. Summatiivisen arvioinnin tavoitteena taas on tuottaa perusteltu arvio siitä, miten toiminta onnistunut. Se on siis luonteeltaan tilintekovastuullista, koska arvioinnin tekijä on ensisijaisesti kiinnostunut siitä, miten toiminta on täyttänyt sille asetetut tavoitteet. Arvioinnin ajoittuminen (ennen toimintaan, sen aikana vai sen jälkeen) vaikuttaa siihen onko arviointi formatiivista vai summatiivista. Arvioinnin kannalta ei ole kuitenkaan aina olennaista katsoa yksinomaan tavoitteiden saavuttamista summatiivisesti vaan havainnoida koko arvioitavan kohteen prosessinomaista polkua. Prosessiarvioinnissa ajatuksena on, että kehittämistyössä opitaan yhdessä ratkaisemaan ongelmia eikä vain, että saadaan joitakin ongelmia ratkaistuiksi. Olennaista on siis se, mitä tapahtuu projektin aikana, ihmisten välisenä toimintana ja sen kautta. Myös kehittävä arviointi on yksi tapa, joka keskittyy koko arviointiprosessiin. (Atjonen 2015, 53–54; Virtanen 2007, 93–94; Seppänen-Järvelä 2004, 19–20.)

Arviointimallin valintaan vaikuttavat monet eri tekijät ja vain yhden mallin käyttäminen kaikessa arvioinnissa ei ole useinkaan mahdollista. Tietyn arviointimallin valinta saattaa perustua esimerkiksi arvioinnin tavoitteisiin, arvioinnin kohteeseen tai tiettyyn ongelmaan joka pyritään arvioinnin avulla

ratkaisemaan. (Foss Hanssen 2005, 447.) Hanne Foss Hanssen (2005, 451–457) tuo esille artikkelissaan seuraavat kolme arviointiasetelman tai -mallin valintaan liittyvää tekijää:

1. Arvioinnin tarkoitus – esimerkiksi tilintekovelvollisuus tai oppiminen - määrittelee sen, millaista arviointiasetelmaa on järkevää käyttää. Esimerkiksi oppimiseen tähtäävässä arvioinnissa kiinnostus saattaa kohdistua hyviin käytäntöihin, niiden vahvistamiseen ja mahdolliseen levittämiseen.
2. Arvioinnin kohde (mitä arvioidaan) määrittelee arviointiasetelman valinnan. Jos esimerkiksi tavoitteena arvioida jonkin projektin yhteistyötä, arvioinnin tekijän kiinnostuksen pitäisi kohdistua siihen, mitä käsityksiä projektin yhteistyökumppaneilla on yhteistyön toimivuudesta.
3. Arviointikysymysten, ongelman pitää sopia yhteen sovellettavan arviointiasetelman kanssa.

Näihin kaikkiin liittyy kuitenkin omat ongelmansa, ja Foss Hanssen tuo esille esimerkiksi sen onko arvioinnin tavoite ja tarkoitus aina selvillä, kun arviointia aletaan suunnitella. Esimerkiksi ylhäältä alas (top-down) tulevat ohjeet ja määräykset eivät välttämättä jätä tilaa tai aikaa arvioinnin huolelliseen suunnitteluun, ja tällöin edellä esitetyt ideaalit saattavat jäädä taka-alalle. (Foss Hanssen 2005, 452–453.)

2.1.3 Sidosryhmät ja arviointitiedon hyödyntäminen

Arviointeihin liittyy erilaisia osapuolia sekä intressiryhmiä ja näitä voidaan kutsua arvioinnin sidosryhmiksi (stakeholders). Sidosryhmät ovat arviointitulosten mahdollisia käyttäjiä tai arvioinnin näkökulmaa sen toteuttamisen aikana laajentavia tahoja. Kuten edellä mainittiin, arvioinnissa on olennaista, että arvioija ottaa tarkasti huomioon arvioinnin eri intressiryhmien tarpeet ja toiveet, kun hän suunnittelee arviointiasetelmaa ja tiedonkeruumallia. Arviointiin tulisi ottaa mukaan sellaiset tahot, joilla on jokin osuus tai panos (stake) arvioitavassa asiassa. Joillain tahoilla on suora yhteys arviointiaan asiaan, kun taas joillain epäsuora; esimerkiksi toimittajat ovat joidenkin arviointien epäsuora sidosryhmä, sillä he saavat ja käyttävät arvioinneista esille tulevaa tietoa, vaikka eivät suoranaisesti ole arvioinnin sidosryhmä. Vuorovaikutus eri sidosryhmien välillä on siis onnistuneissa arvioinneissa oleellista. Ongelmana on kuitenkin joskus se, että eri sidosryhmät tarjoavat toisistaan poikkeavaa todellisuutta arvioitavasta kohteesta. Eri tahot ymmärtävät ja näkevät eri asiat eri tavalla. (Atjonen 2014, 220; Atjonen 2015, 121; Stufflebeam 2003, 32; Patton 2002, 225.)

Arviointitiedon käyttöä koskeva pohdinta liittyy siihen, miten arviointitietoa hyödynnetään päätöksenteossa. Tällöin on oleellista se, kuka on ollut muotoilemassa arviointitehtävää ja missä muodossa arviointitieto annetaan päätöksentekijöille ja muille sidosryhmille. Arvioinnilla ei ole arvoa, jos siitä saatua tietoa ei hyödynnetä. Arvioinnintekijän olisi kuitenkin hyvä kohdistaa saatua arviointitietoa: kaikki tieto ei ole hyödyllistä kaikille. Arviointitiedon hyödyntäjät on siis hyvä ryhmitellä sen mukaan, millaista tietoa he tarvitsevat. (Virtanen 2007, 39; 204.) Arviointien yksi suurimmista ongelmista on se, että niiden tuloksia ei käytetä tarpeeksi. Arviointiin sisältyy kuitenkin aina ajatus siitä, että tarkastelemalla nykykäytäntöjä tai jo toteutuneita toimia voidaan löytää parannettavaa. Parantamisen ja kehittämisen tulee motivoida arviointia sen alusta loppuun saakka. (Atjonen 2015, 21.)

Michael Quinn Patton on kehittänyt hyödyntämiskeskeisen arviointimallin, jossa pääpaino on juuri siinä, että arviointitiedon hyödyntäminen on kaiken toiminnan keskiössä. Yksi pääajatus on se, että arviointitietoa pitää pystyä hyödyntämään päivittäisessä toiminnassa eri sidosryhmien toimesta. Arviointitiedon käyttö pitää suunnitella jo arviointiprosessin suunnittelun yhteydessä. Sidosryhmien täsmentäminen ja oikeiden tiedonkäyttäjien spesifi määrittely on myös yksi osa Pattonin arviointimallia. Mikään arviointi ei voi vastata kaikkien sidosryhmien tarpeisiin, vaan arviointia suunnitella on otettava huomioon, kenelle arviointitieto on oikeasti hyödyllistä. Hyödyntämiskeskeistä arviointimallia voidaankin kutsua myös käyttäjäkeskeiseksi malliksi. (Patton 2002, 223–226.)

Alla on eritelty hyödyntämiskeskeisen arviointimallin keskeiset piirteet:

1. Henkilökohtaisuus ja tilannesidonaisuus. Arvioinnin tekijän on oltava tietoinen omista arvoistaan, jotta hän voi tarkastella kriittisesti arvioinnin eri intressiryhmien arvoja.
2. Hyödyntämiskeskeinen arviointimalli ei perustu mihinkään spesifiin arvioinnin lähestymistapaan, malliin tai tutkimusmetodiin, eikä se puhu minkään erityisen hyödyntämistyyppin puolesta. Kyseessä on prosessi, joka auttaa arvioinnin potentiaalisia hyödyntäjiä maksimoimaan oman hyödyntämispotentiaalinsa.
3. Hyödyntämiskeskeinen arviointi on prosessi, joka tähtää päätöksentekoon ja arviointitiedon käyttöön.

(Virtanen 2007, 43–44; Patton 2002, 223–225.)

Hyödyntämiskeskeisen arviointimallin lisäksi käytetään muun muassa käsitteitä sidosryhmäperusteinen ja osallistava arviointi, joissa molemmissa korostetaan arvioitavaan kohteeseen liittyviä sidosryhmiä. Sidosryhmäperusteisessa arvioinnissa mukaan valitaan kaikki kohteeseen kytkeytyvät

ryhmät, jotta esille saadaan mahdollisimman laajasti erilaisia näkökulmia sekä intressejä. Myös osallistavassa arvioinnissa korostetaan sidosryhmien näkökulmien huomioon ottamista, sillä heillä on usein kriittistä arvioitavaan kohteeseen liittyvää tietoa. Arvioinnin toteuttaja keskittyy analysoimaan ja raportoimaan sidosryhmiin kuuluvien henkilöiden käsityksiä arvioinnin kohteena olevasta ilmiöstä. Tavoitteena on, että saatua tietoa hyödynnetään niiden ihmisten ja ryhmien hyväksi, joihin arviointi liittyy. Osallistavassa arvioinnissa erotetaan usein kaksi suuntausta: praktinen ja kriittinen. Praktisella eli käytännöllisesti painottuneella arvioinnilla tarkoitetaan arviointitiedon mahdollisen hyvää hyödynnettävyyttä esimerkiksi päätöksenteossa. Kriittinen osallistava arviointi taas pyrkii oikeudenmukaisuuteen ja siihen, että eri ryhmät saavat äänensä kuuluviin: erityisesti niille joiden näkökulmia ei perinteisesti oteta huomioon. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 30–31.)

2.1.4 Arviointien eettisyys ja luotettavuus

Arvioinnin etiikka ilmenee moraalisin valintoina ja päätöksinä, jotka kattavat koko arviointiprosessin kohteen valinnasta aina johtopäätöksiin ja niistä seuraaviin kehittämistoimiin. Arviointiin liittyy oleellisesti erilaisia eettisiä näkökulmia, erityisesti ulkopuolisen arvioijan tai organisaation itsensä toteuttaman arvioinnin suhteen. Arviointi on eettistä työtä siinä mielessä, että arvioinnin tekijä voidaan nähdä vallankäyttäjänä, ja hän voi vaikuttaa arvioimaansa toimintaan merkittävällä tavalla, jos tuloksia hyödynnetään jatkossa. Arvioinnin etiikkaan liittyy aina se perusongelma, että arvioinnilla on seuraamuksia, jotka vaikuttavat arvioinnin kohteeseen. Arvioinnissa voidaan esimerkiksi korostaa sitä, että eri sidosryhmien näkemykset on otettava huomioon tasapuolisesti. Arvioinnin tilaajalla voi kuitenkin olla erilaisia odotuksia arvioinnin tarkoituksesta ja tuloksista. Arviointiin liittyy myös sidosryhmien ja osallistujien oikeus saada tietoa arvioinnista ja sen tuloksista. Arviointi saatetaan usein mieltää jonkin asian arvosteluksi, mutta sen lähtökohta on kuitenkin toinen. Tarkoitus ei ole vain listata arvioitavan asian puutteita vaan tuottaa havaintoja, johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia arvioitavan kohteen vahvuuksista ja parantamisalueista. Arvioinnin tekijän ammattitaito on myös keskiössä; siitä riippuu esimerkiksi se, kuinka tasapainotetusti hän onnistuu esittämään positiiviset ja negatiiviset näkökulmat. (Linnakylä & Atjonen 2008a, 48; Virtanen 2007, 25; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 96–97.) Arvioinnissa on aina kyse myös arvostuksista. Arvioinnin tekijä luo kriteeristön, jonka perusteella hän voi sanoa arvioimastaan kohteesta hyvää tai huonoa. Arvioija joutuu määrittelemään, onko toiminta hyvää, huonoa vai jotain siltä väliltä. Jotta arvioija voi tehdä tämän, hänen on yksilöitävä ne periaatteet, joiden perusteella hän voi määritellä toiminnan hyväksi tai huonoksi. Tätä kutsutaan Virtasen (2007, 36–38) mukaan arviointitiedon arvologiikaksi.

Arviointiin liittyy myös mahdollisen ulkopuolisen arvioijan ja arvioinnin tilaajan välinen suhde. House (1999) on eritellyt näitä erilaisia arviointiin liittyviä suhteita. Jos arvioinnin tilaajan lähtökohdat korostua arviointia tehdessä, on kyseessä niin sanottu klientismi. Kontraktualismi taas tarkoittaa arvioinnin tilaajan ja tekijän välisen sopimuksen kirjaimellista ja joustamatonta tulkitsemista. Metodologialismi tarkoittaa sokeaa uskoa oikean metodin merkityksestä arvioinnin eettisten kysymysten ratkaisijana. Elitistinen pluralismi tarkoittaa tiettyjen arvioinnin osallisten ja sidosryhmien painoarvon ylikorostuminen esimerkiksi arviointitulosten tulkinnassa. Relativismi taas tarkoittaa kaikkien samanlaisten eettisten näkökohtien painottaminen samankaltaisesti. (House & Howe 1999; Virtanen 2007, 37.)

Yksittäisen arvioinnin kohdalla eettisyys ja moraalisuus voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että arvioinnin johtopäätösten ja kehittämissuositusten muotoilussa otetaan huomioon niiden merkitys eri osapuolille. Eettisyys kuitenkin liittyy arviointityön lähes kaikkiin osa-alueisiin; arviointikohteen valintaan, arviointikysymysten yksilöintiin, arviointimetodologian määrittämiseen, arviointiaineiston keräämiseen, aineiston tulkintaan ja lopulta johtopäätösten sekä kehittämissuositusten muotoilemiseen. Arvioijan kannalta haasteellista on kyky toteuttaa moraalisia päätöksiä hankalissakin tilanteissa. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että arvioija joutuu esittämään suosituksia ja johtopäätöksiä, jotka perustuvat aineistoon ja ovat kaikin puolin oikeutettuja, mutta joille ei ole tilaajan kannalta kysyntää. Arvioinnin tekijän pitäisi aina ottaa huomioon miksi arviointia tehdään, mitkä ovat sen tilaajan tarkoitusperät, kenellä on intressejä tehtyyn tai tekeillä olevaan arviointiin ja mitkä nuo intressit ovat. Arvioinneilla saatetaan joskus vaatia totuuden sijasta esimerkiksi koulutuspoliittisten ja hallinnollisten ratkaisujen legitimoitua tai resurssien lisäämistä. Arviointien tilaajat saattavat myös haluta arviointitietoa vahvistamaan sitä mitä on jo tehty tai ollaan tekemässä. (Linnakylä & Atjonen 2008a, 50; Virtanen 2007, 50–52.)

2.2 Koulutuksen arviointi Suomessa

Suomessa koulutuksen arvioinnilla kerätään tietoja koulutuspoliittisten päätösten tueksi sekä informaatio- ja tulosohjauksen taustaksi. Koulutukseen liittyviä arviointeja tehdään paikallisesti, alueellisesti ja valtakunnallisesti. Lisäksi Suomessa osallistutaan kansainvälisiin arviointeihin, kuten Pisa-tutkimuksiin. Koulutuksen paikallisia arviointeja tehdään kunnissa ja oppilaitoksissa. Koulutuksen järjestäjien velvollisuus arvioida koulutustaan ja osallistua ulkopuoliseen arviointiin perustuu kou-

lutusta koskeviin lakeihin. Koulutuksen järjestäjän on arvioitava antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Ensisijaisesti arviointi lähtee kunnan opetustoimen tavoitteista, joiden tulee pohjautua valtakunnallisiin tavoitteisiin. Paikallisesti arviointi voi kohdistua esimerkiksi koulutuksen saavutettavuuteen, oppilaitosten taloudellisuuteen ja kunnan koulutus- tai sivistyspoliittisten linjausten toteutumiseen ja oppilaitosten välisiin eroihin. Oppilaitoksissa arvioinnin kohteina ovat esimerkiksi tavoitteiden saavuttaminen, pedagogisten ja opetussuunnitelmallisten uudistusten läpivieminen ja resurssien käyttö. Aluehallintovirastot seuraavat, valvovat ja arvioivat peruspalvelujen saatavuuden lain mukaista ja yhdenvertaista toteutumista. Koulutuksen arvioinnin suuntaviivat päätetään opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen arviointisuunnitelmassa. (OKM 2017a.)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on itsenäinen koulutuksen arviointivirasto. Arviointikeskus muodostettiin vuonna 2014 yhdistämällä Korkeakoulujen arviointineuvoston, Koulutuksen arviointineuvoston ja Opetushallituksen arviointitoiminnot. Tavoitteena oli koota arviointia koskevat tehtävät ja osaaminen selkeäksi kokonaisuudeksi sekä vahvistaa koulutusasteiden rajat ylittävää arviointitoimintaa. Karvin tavoitteena on toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toimintaan liittyviä arviointeja varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Arviointikeskus koostuu arviointineuvostosta, korkeakoulujen arviointijaostosta ja kolmesta yksiköstä: yleissivistävän koulutuksen ja varhaiskasvatuksen, ammatillisen koulutuksen sekä korkeakoulutuksen ja vapaan sivistystyön yksiköstä. Arviointikeskuksen tehtävänä on toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen toimintaan liittyviä arviointeja. Lisäksi arviointikeskus toteuttaa perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppimistulosten arviointeja. Keskuk- sen tehtävänä on myös tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä ja korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa sekä kehittää koulutuksen arviointia. Karvin toteuttamien arviointien tavoitteena on kehittää koulutusta ja tukea oppimista sekä varmistaa koulutuksen laatua. Arvioinnit tuottavat lisäksi tietoa koulutuksen paikalliseen, alueelliseen ja valtakunnalliseen päätöksentekoon sekä kehittämistyöhön ja kansainväliseen vertailuun. (Karvi 2017.)

2.2.1 Koulutuksen arvioinnin tavoitteet

Eri tahojen intressit ja haluaminen ovat arvioinnin ja kehittämisen taustalla. Asioita, joita halutaan tai joihin jollain on intressi, lähdetään tavoittelemaan ja toimintaa ohjataan niiden suuntaan. Yleisesti koulutuksen arvioinnin kohteina voivat olla muun muassa koulutuksen resurssit, prosessit ja tulokset

sekä niiden keskinäiset yhteydet. Arvioinnin kohteet voivat ulottua koulutuspolitiikan onnistumisen ja koko koulujärjestelmän arvioinnista oppilaan tai opiskelijan oppimisen arviointiin saakka. Arviointien kohteet ovat hyvin erilaisia, ja ne voivat olla hyvinkin hankalia arvioitaviksi. (Korkeakoski & Silvennoinen 2008, 5–6.) Arviointi liittyy kaikkeen inhimilliseen toimintaan, mutta minkä erityispiirteen arviointiin tuo se, että kyse on kasvatuksen ja koulutuksen kentästä? Kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä on kärjistäen ja tiivistäen kahdenlainen: uusintava ja/tai uudistava. Nämä näkökulmat painottuvat eri tavoin riippuen siitä, millä koulutusjärjestelmän tasolla kulloinkin ollaan. Esiopetuksen ja peruskoulun perustehtävä ja tavoite on toisenlainen kuin esimerkiksi ammatillisen aikuiskoulutuksen tai vapaan sivistystyön. (Laine & Malinen 2008, 12.) Arviointitoiminta voidaan nähdä vallankäytön ja hallinnan mekanismina. Arviointi on kuitenkin Rinteen ym. (2011, 59–60) mukaan vallankäytön niin sanottu ”pehmeä” menetelmä, jonka pyrkimyksenä on ideaalitalanteessa tuottaa parannusta erityisesti itsearvioinnin ja oman laadun kohentamisen kautta. Suomessa koulutuksen arvioinnissa onkin siirrytty koulutarkastajainstituutiosta koulutuksen arviointeihin joko koulun sisäisesti itsearviointien muodossa tai ulkoisesti eri tahojen suorittamana. Arvioinnin ja laadunvarmistuksen mekanismit, esimerkiksi koulujen itsearviointit ja kansainväliset vertailut, vaikuttavat kuitenkin sekä koulujen ja opettajien että kuntien tasolla. (Rinne ym. 2011, 59–60.)

Koulutuksen arviointiin liittyvät muun muassa oppilasarviointi, mittaukset ja testaukset, ohjelmien ja hankkeiden arviointi, henkilöstön arviointi ja opetussuunnitelmien arviointi. Arviointia tapahtuu kaikilla koulutustasoilla sekä yhteiskunnan eri tasoilla; aina yksittäisen oppilaan opettajan toteuttamasta arvioinnista luokkahuoneessa kansallisiin ja monikansallisiin koulujen ja koulutusjärjestelmien arviointeihin. Koulutuksen arviointia määrittää osaltaan myös sen luonne julkisena palveluna. Koulutus ja koulut koskettavat lähes kaikkia ja näin ollen myös kiinnostus toiminnan järjestämistä kohtaan on suurta. Esimerkiksi vanhemmat ja eri sidosryhmät odottavat tietoa koulutusinstituutioiden tuloksista ja toiminnasta. (Kellaghan, Stufflebeam & Wingate 2003, 1–3.)

Koulutusorganisaatioissa on tärkeää tietää, miten oma toiminta, oppiminen, opetus, koulun johtaminen, hallinnointi tai koulutuspolitiikka onnistuu. Yhtä lailla halutaan tietoa siitä, mihin suuntaan ja millä tavalla tulisi oppimista, opetusta tai hallinnointia kehittää, jotta se olisi yhteisesti sovittujen arvojen ja sekä yksilöiden että kansakunnan menestyksen kannalta onnistunutta. Hyvän koulutusjärjestelmän ylläpitäminen vaatii niin ulkoista objektiivista kuin sisäistä monimenetelmäistä arviointia, jotta kehitystä voidaan vauhdittaa tuloksellisesti ja innostavasti. Arvioinnilla on siksi sekä tietoa kokoava ja palautetta antava (feedback) että eteenpäin suuntaava ja tulevaisuutta rakentava (feed forward) funktio. Koulutuksen arviointi voidaan ymmärtää laajasti myös koko koulutusjärjestelmän,

koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmien toteutumisen palaute- ja kehittämisjärjestelmäksi. Tällä tasolla arviointi kohdistuu koulutusjärjestelmän rakenteisiin sekä opetuskulttuurin laatuun ja tuloksiin. Laatukriteereinä voidaan pitää opetussuunnitelman tavoitteita tai koulutuspoliittisia päämääriä, joiden toteutumista tarkastellaan suhteessa yhteisesti sovittuihin arvoihin, resursseihin ja rakenteisiin. Koulutuksen laatua on vaikea ilmaista absoluuttisesti, joten se ilmaistaan yleensä suhteellisesti, joko muihin arvioitaviin tai ennalta sovittuihin kriteereihin verraten. Näin laatu voidaan ymmärtää esimerkiksi erinomaisuutena tai huippuosaamisena, virheettömyytenä tai tasaisuutena, heikkojen vähäisenä määränä, tulosten paranemisena, ohjelmien tai koko järjestelmän tehokkuutena tai taloudellisuutena. Tehokkuus ja taloudellisuus ovat nykyään lähes itsestään selvä osa koulutusta ja arviointien on paljastettava hyviä käytäntöjä, vahvuuksia ja kehittämishaasteita niidenkin näkökulmasta. Tehokkuuden nimissä ei saa kuitenkaan unohtaa sosiaalista vastuuta, tasa-arvoa ja heikompien tukemista, mikä on suomalaisen koulutuspolitiikan julkilausuttu arvoperusta. (Linnakylä & Atjonen 2008a, 55; 2008b, 80; Malinen & Laine 2008, 15).

Koulutuksen tavoitteet viestittävät eri osapuolille toiminnan päämäärät, auttavat valitsemaan toiminnan sisällöt ja menetelmät sekä tekevät arvioinnin mahdolliseksi. Tarkat tavoitteet voivat kuitenkin estää tehokkaan ja luovan toiminnan eikä koulutuksen hyötyjen arvioija esimerkiksi organisaation puolelta aina näe muita suotuisia tuotoksia, joita koulutuksessa on saavutettu tavoitteiden ulkopuolelta. Vaihtoehtona perinteiselle tavoitteiden toteutumisen arvioinnille voidaan nähdä tavoitteista riippumaton arviointi, jonka lähtökohtana on asiakkaiden tarpeiden toteutumisen arviointi. (Raivola 2000, 72–73.) Arvioinnin yhteydessä puhutaan sidosryhmistä, joiden mukanaolo nähdään välttämättömäksi. Tärkein sidosryhmä koulutuksen arvioinnissa ovat opiskelijat, joihin nykyään viitataan myös koulutusorganisaatioiden asiakkaina. Miten opiskelijat arvioivat koulutusta omasta näkökulmastaan ja omista tarpeistaan käsin? Opiskelijat ovat olleet mukana erilaisissa arviointiprosesseissa, mutta ongelma heidän suhteensa on pikemminkin arvioinnin ajankohta ja opiskelijoiden kyky arviointiin. Oppimisen arvioinnin täytyy ulottua riittävän pitkälle tulevaisuuteen, jotta oppimiseksi määritellyt muutokset ovat ylipäättään ehtineet tapahtua. Oppilaitokset kehittävät usein toimintaansa juuri opiskelijapalautteen perusteella, mutta tuo palaute on kerätty yleensä välittömästi koulutuksen yhteydessä tai hyvin pian sen jälkeen. Arvioivaa palautetta kyetään kuitenkin antamaan vasta, kun opittua on päästy testaamaan. (Malinen & Laine 2008, 21–22.)

Kuten jo tuotiin esille, arvioinnin tekijän pitäisi aina ottaa huomioon miksi arviointia tehdään, mitkä ovat sen tilaajan tarkoitusperät, kenellä on intressejä tehtyyn tai tekeillä olevaan arviointiin ja mitkä

nuo intressit ovat. Arvioinneilla saatetaan joskus vaatia totuuden sijasta esimerkiksi koulutuspoliittisten ja hallinnollisten ratkaisujen legitimointia tai resurssien lisäämistä. Arviointikriteerit ovat myös usein arvioijalle etukäteen ulkoapäin annettuja; joku muu taho on päättänyt ne arvioinnin toteuttajan puolesta. Koulutuksen arviointiin liittyvät eettiset ongelmat ovatkin joiltain osin lisääntyneet arviointien yleistyessä ja monimuotoistuessa. Arviointitiedon tarve eri aloilla on kasvanut nopeasti yhteiskunnan ja työelämän muutosten myötä. Arviointien tarvetta ovat lisänneet esimerkiksi hallinnon ja päätösvallan hajauttaminen, tähän liittyvä informaatio- ja tulosohtaus, entistä kansainvälisempi koulutuspolitiikka ja julkisten menojen leikkaukset. Koulutuksen arvioinnissa, kuten kaikessa muussakin arvioinnissa, voidaan erottaa ulkoisen ja sisäisen arvioinnin muodot. Ulkoisen arvioinnin toteuttaa arvioitavan toiminnan tai organisaation ulkopuolinen taho (esim. Karvi), kun taas sisäinen arviointi on esimerkiksi itsearviointia. Itsearvioinnin motiivit ovat moninaisia, mutta liittyvät ennen kaikkea oppimiseen. Itseään tai omaa toimintaansa voi arvioida niin yksittäinen työntekijä, työyhteisö tai koko organisaatio. Oleellista on se, että arvioinnin tekijä on myös samalla arvioinnin kohde. Tämän vuoksi itsearviointiin saatetaan suhtautua myös kriittisesti. Itsearviointi ei ole itseltään selvä taito, johon kaikki heti kykenevät. Itsearviointi on osa organisaatioiden sisäistä arviointia ja sen merkitys on hyvä perustella organisaation sisällä sekä valmentaa organisaatiota itsearviointia varten. Työyhteisön tai jonkun tietyn tiimin osalta itsearviointia suoritettaessa toteuttamisen motiivi voi olla esimerkiksi työyhteisön toimintatapojen kehittäminen, palvelun laadun parantaminen tai yhteishengen vahvistaminen. Tällöin arvioinnin hyödyt ovat parhaassa tapauksessa esimerkiksi yhteisen tulkinnan löytämistä työyhteisön kehittämisen kohteista ja niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat palvelun laatuun. Itsearvioinnin toteuttaminen kannattaa kytkeä organisaation jatkuvaan kehittämiseen, jolloin se saattaa vahvistaa yhteistä sitoutumista kehittämistoimintaan. Itsearvioinnilla onkin sosiaalinen funktio; arviointiprosessin tarkoituksena on palvella sosiaalista sitoutumista kehitysprosessiin ja vahvistaa parhaassa tapauksessa yhteenkuuluvuutta. Itsearviointikulttuurin kehittyminen liittyy laajemmin hallinnon hajauttamisen ja päätöksenteon demokraattisuuspyrkimykseen. Itsearvioinnin tyypillisiä ongelmia ovat ”sisäiseen sokeuteen” liittyvät ongelmat; esimerkiksi heikkojen kohtien huomioon ottamista kartetaan tietoisesti tai tiedostamattomasti. Sisäisiä arviointeja koulutusorganisaatioissa käynnistetään joskus ulkoisen arvioinnin pelossa, ulkoista arviointia taas resurssien lisäämisen toivossa. (Linnakylä & Atjonen 2008a, 50; 55–56; Malinen & Laine 2008, 18, 20; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 23; 67–68; Virtanen 2007, 177–178; 193; Vaso 2000, 73.)

2.2.2 Koulutuksen arviointimenetelmät

Koulutuksessa käytetään samoja arviointimenetelmiä kuin edellä on esitelty, esimerkiksi diagnostista, formatiivista ja summatiivista arviointia. Koulutuksen konteksti tuo kuitenkin myös oman erityispiirteensä arviointien toteuttamiseen. Eleanor Chelimsky (1997, 21) on eritellyt arvioinnin kolme perustehtävää. Niistä ensimmäinen on *arviointi tilivelvollisuutta* varten. Tällä riippumattomuuteen ja objektiivisuuteen tähtäävällä tyypillä on vahva asema halutessa tietoa esimerkiksi koulutukseen suunnattujen voimavarojen käytön tehokkuudesta. Linnakylä ja Atjonen (2008b) käyttävät tästä tehtävästä käsitettä tulosvastuuarviointi. Siinä huomio kohdistuu ensisijaisesti koulutuksen tuloksiin, vaikuttavuuteen, tehokkuuteen ja taloudellisuuteen, joista etenkin päättäjät, kouluhallinto ja koulutuksen järjestäjät ovat kiinnostuneita. Tulostietoa käytetään poliittisessa ja hallinnollisessa päätöksenteossa, johon sen toivotaan päätyvän mahdollisimman helposti ja nopeasti. Arvioija on tavallisesti etäinen ja riippumaton, luotettavan ja objektiivisen tiedon etsijä, joka ei itse ota kantaa poliittiseen keskusteluun, vaan kokoaa ja arvioi usein olemassa olevaa tietoa. Tyypillisiä ovat eri hallinnonaloilla tehtävät raportit ja selvitykset, joissa käytetään usein laadullisesti eritasoisia tietolähteitä, joita analysoimalla arvioidaan tilannetta ja tehdään johtopäätöksiä toiminnan kehittämiseksi. Toinen tehtävä on *arviointi tiedontarpeen tyydyttämistä* varten, eli koulutuksesta kerätään tilastotyyppisesti aineistoa. Tällöin arvioija pyrkii luotettavaan, pätevään ja yleistettävään tietoon, jota voi käyttää laajasti tutkimustarkoituksiin. Näiden kahden perustehtävän ongelma on saada toimijat sitoutumaan arvioinnin paljastamien epäkohtien korjaamiseen. Kolmas tehtävä on uusien toimintatapojen löytämistä edistävä *kehittävä arviointi*. Sen tavoitteena on tulosten hyödynnettävyys, mikä tarkoittaa arvioijan ja arvioitavien kiinteää vuorovaikutusta arvioinnin yhteydessä sekä sen tulosten tulkinnassa. Kehittävä arviointi tähtää ensisijaisesti eri organisaatioiden toimintakäytäntöjen parantamiseen pitkällä aikavälillä. (Chelimsky 1997, 21; Linnakylä & Atjonen 2008b, 84–85.) Atjosen ja Mannisen (2012, 358) mukaan kehittävä arviointi on parhaimmillaan paljastavaa, osallistavaa, tulevaisuuteen suuntautuvaa, monitahoisesti toimijoita kuulevaa, prosessikeskeistä ja kontekstuaalista.

Koulutuksen arvioinnin yhteydessä keskitytään usein kvantitatiiviseen oppimistulosten tai koulutusohjelman tai opetusmenetelmän vaikutusten arviointiin. Esimerkiksi opiskelijapalautteet kerätään usein kyselylomakkeiden avulla ja ne analysoidaan kvantitatiivisin menetelmin. Kehittävä arviointi taas ei ole Atjosen (2015, 22) mukaan yksi menetelmä vaan yksi tapa yhdistää arvioinnista yleisesti tuttuja elementtejä (tiedonhankintavälineitä, henkilörekrytointeja, analyysseja, raportointeja) uudella tavalla. Sille on nimensä mukaisesti ominaisinta rakentaa *kehittäviä* arviointiprosesseja niin, että

arviointituloksia käytettäisiin tavoitteellisesti. Se pyrkii etenkin sidosryhmien osallistamiseen, säännöllisesti kerättävän arviointitiedon nopeaan palauttamiseen toimijoille sekä tulevaisuutta palvelevien ratkaisujen hakemiseen. Lähikäsitteitä on runsaasti, eli esimerkiksi termejä kehittämisarviointi, kehittämisorientoitunut arviointi, kehittävä vaikuttavuusarviointi, kehittämistyön arviointi ja arviointiavusteinen kehittäminen käytetään rinnakkain. (Atjonen 2014, 213; Atjonen 2015, 19; 22.) Kehittävän arvioinnin tunnetuin soveltaja kansainvälisesti on Michael Quinn Patton, jonka hyödyntämiskeskeinen arviointimalli esiteltiin edellä. Vaikka kehittävää arviointia ei tulkittaisi ”pattonilaisena” vaativana prosessina ja sitä toteutettaisiin esimerkiksi nopeaa palautetta ja monimenetelmäisyttä hyödyntäen ja arvioijaa kriittiseksi ystäväksi kutsuen, Atjosen (2014, 213–214) mukaan haasteita riittää. Kehittävä arviointi on saanut osakseen syytöksiä esimerkiksi subjektiivisuudesta, konsensushakuisuudesta ja työläydestä, jotka horjuttavat arvioinnin perinnäisiä validiteetti- ja reliabilitteettivaatimuksia.

Käytännössä kehittävän arvioinnin ero perinteisempiin arviointimalleihin on siinä, että kun esimerkiksi koulutuksen tai hankkeen vaikuttavuutta arvioidaan yleensä loppuvaiheessa tai vasta hankkeen päättymisen jälkeen, tuotetaan kehittävässä arvioinnissa jo hankkeen aloitusvaiheesta lähtien sellaista arviointitietoa, joka tukee mahdollisimman vaikuttavan ja onnistuneen hankkeen läpiviemistä. Kehittävä arviointi on jatkuvaa vuorovaikutusta käytännön toiminnan ja sen arvioinnin välillä. Arviointi integroituu toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen, jolloin se voidaan nähdä jatkuvana arviointitiedon keräämisenä sekä arviointitulosten ja niiden merkitysten pohdintana ja tulkintana. Tällainen arviointitieto voi olla esimerkiksi hankkeen tavoitteiden ja tarvemäärittelyn ennakkoarviointia, käynnistysvaiheen arviointia tai hankkeen edetessä erilaisia ongelmakohtia paikantavaa arviointia. Jotta toimintaa pystytään jatkuvasti muuttamaan tai parantamaan, täytyy arviointitiedon olla välittömästi toimijoiden ulottuvilla ja vielä siinä muodossa, että siitä on hyötyä ja sovel-lusarvoa käytäntöjen kehittämiseen. Kehittävän arvioinnin tehtävä on siis varmistaa arvioitavan hankkeen mahdollisimman hyvä onnistuminen ja vaikuttavuus, kun sen sijaan perinteisemmät arviointimallit tarkastelevat arviointikohdetta neutraalisti ulkoapäin ja usein vasta jälkikäteen. Tietenkin myös perinteinen arviointi palvelee toiminnan kehittämistä. Esimerkiksi erilaisten ohjelma-arvioinnin ja koulutuksen arviointitutkimusten tavoitteena tarjota päätöksentekijöille eväitä sen suhteen, kannattaako kyseistä hanketta tai ohjelmaa rahoittaa myös jatkossa ja tarvitseeko sitä muuttaa ennen sen seuraavaa toteutusta. (Manninen & Kauppi 2008, 118.)

Kehittävässä arvioinnissa merkittäväksi tekijäksi Pattonin (2002) hyödyntämiskeskeisen arvioinnin tapaan nousee sidosryhmät ja arviointitiedon käyttäjät. Yhteistyötä ja vuorovaikutusta käsitelläänkin

kehittävän arvioinnin kirjallisuudessa paljon. Osallistaminen antaa arvioituille tai arviointiin osallistuville ihmisille tunteen toimijuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista. Kehittävän arvioinnin myötä tiedon tuottajien ja käyttäjien ero kapenee, ja tietojen hyödyntämistä mietitään arvioinnin alusta alkaen. Sidosryhmien osallistamisen, eri toimijoiden yhteisen tiedonmuodostuksen ja jaetun omistajuuden yhteydessä voi syntyä kuitenkin myös vaikeuksia tuottavia tekijöitä. Dialogin ei ajatella johtavan vain konsensukseen, vaan aikaansaavan vastavuoroiseen neuvottelemiseen perustuvaa kehitystä. Arvioitavat joutuvat keskenään täsmentämään ja kenties muuttamaan jyrkkiä kantojaan. Menetelmän vaikeus on, että eri intressiryhmät saattavat tarjota toisistaan poikkeavaa todellisuutta arvioitavasta kohteesta. (Atjonen 2014, 220; Atjonen 2015, 88.)

Arviointiin liittyen tässä tutkimuksessa nousevat esille etenkin arvioinnin suunnittelu, sidosryhmien osallistaminen, arviointitiedon hyödyntäminen ja kehittävän arvioinnin ideaali. Tredun yhtenä toiveena tutkimukselle oli arviointitilaisuuksien organisoinnin tarkastelu ja edellä esitellyt arvioinnin peruskäsitteet tukevat tätä osaa tutkimuksesta. Vaikka kyseessä on pääosin aineistolähtöinen tutkimus, arviointien suunnitteluun liittyvät näkökulmat muodostavat pohjan tutkimuksen viitekehykselle. Arviointitoiminta on kirjallisuuden perusteella lähes itseisarvoinen osa eri organisaatioiden toimintaa, mutta arviointien suunnitteluun ei kuitenkaan välttämättä kiinnitetä aina tarpeeksi huomiota. Niin Atjonen (2015) kuin Pattonkin (2002), korostavat sidosryhmien suurta merkitystä osana eri arviointeja. Malinen ja Laine (2008, 21) taas tuovat esille, että tärkein sidosryhmä koulutuksen arvioinnissa ovat opiskelijat. Näiden näkemysten pohjalta oma tutkimuksellinen mielenkiintoni lähikin suuntautumaan osallistujien kokemusten korostamiseen, sillä he ovat tässä tapauksessa merkittävin osa arvioinnin toteuttamista. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien yhtenä tavoitteena olikin osallistujien äänen kuuluviin saaminen. Kehittävän arvioinnin käsitteen voidaan siis nähdä muodostavan viitekehyksen sille, miten suhteutan ja arvioin aineistoista esille nousseita tekijöitä.

3 KOULUTUSORGANISAATION KEHITTÄMINEN

3.1 *Oppiva organisaatio*

Oppivasta organisaatiosta on tullut erityisesti liikkeenjohdon kirjallisuudessa ja käsitteistössä jokapäiväinen termi. Oppivan organisaation käsitteen avulla pyritään irtautumaan yksilökeskeisyydestä ja korostamaan innovaatioita sekä muutosta. Oppivaan organisaatioon yhdistetyt piirteet vaihtelevat jonkin verran eri määritelmien mukaan, mutta lähtökohtaisesti oppivan organisaation idea voi sisältää muun muassa erilaisia yhteistoiminnallisen muutoksen elementtejä, osallistumista, tavoitteellista tulevaisuuteen vaikuttamiseen pyrkimistä ja oppimisympäristön huomioimisen korostamista. Peter Senge (2000) on yksi oppivan organisaation käsitteen luoja ja hän on yhdistänyt sen myös koulutusorganisaatioihin. Oppivasta organisaatiosta puhutaankin koulutusorganisaatioiden ja niiden kehittämisen yhteydessä. Koulun kehittyminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää esimerkiksi päättäjien, vanhempien, koulun johdon, opettajien ja oppilaiden keskinäistä yhteistyötä. (Korhonen 2014, 148; Engeström 2004, 25.) Myös Tredun pedagogisen toiminnan arvioinnin kokonaisuuden yksi tavoite oli oppivan organisaation toimintakulttuurin luominen.

Työelämässä oppimista tapahtuu niin yksilö-, tiimi/yhteisö- kuin organisaatiotasollakin. Kaikilla näillä tasoilla tapahtuva oppiminen vaikuttaa toisiinsa ja organisaatioiden olisikin hyvä panostaa näihin kaikkiin oppimisen muotoihin. Oppimisen lähtökohtana on aina yksilön oppiminen. Oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa yksilö hankkii tietoja, taitoja, asenteita, kokemuksia ja kontakteja, jotka muuttavat hänen toimintaansa. Monen organisaation sisällä on tiimejä tai osastoja, ja oppimista tapahtuukin entistä enemmän ryhmässä. Samalla tavalla kuin yksilö, tiimitkin hankkivat uusia tietoja ja taitoja. Tiimin jäsenillä olisi kuitenkin oltava yhteiset tavoitteet ja toimintamallit, jotta oppiminen on hyödyllistä. Tietoa on myös jaettava tiimin sisällä sekä eri tiimien välillä. Organisaatio

tion oppiminen taas voidaan nähdä sen kykynä uusiutua ja muuttaa toimintaansa. Organisaation täytyy jatkuvasti olla valmis hankkimaan uutta osaamista ja kehittämään olemassa olevaa henkilöstöään sekä toimintamallejaan. (Sydänmaanlakka 2012, 48–54.)

Viitala (2013) esittelee Nonakan ja Takeuchin (1995) tiedon luomisen mallin, joka kuvaa yksilön oppimisen siirtymistä ryhmäoppimisen kautta organisaation oppimiseksi. Mallia kutsutaan dynaamiseksi teoriaksi organisaation oppimisesta ja sen kulmakiven muodostaa jaottelu hiljaiseen tietoon ja täsmälliseen tai näkyvään tietoon. Ydinajatus on se, että organisaation oppiminen riippuu vuorovaikutuksesta ja siitä, miten yksilöt jakavat ja antavat omaa osaamistaan muille tai vastaanottavat sitä toisilta. Mallin mukaan tieto muuttuu hiljaisesta näkyväksi ja taas hiljaiseksi neljän eri vaiheen kautta, jotka ovat sosialisatio, artikulaatio, yhdistäminen ja sisäistäminen (socialization, externalization, combination, internalization). Sosialisatiolla tarkoitetaan kokemusoppimista ja mallioppimista, artikulaatiolla hiljaisen tiedon ulkoistamista yhdessä käsitellen, yhdistämisellä edellisten vaiheiden tulosten siirtymistä näkyviksi opasteiksi toiminnalle ja sisäistämällä uusien toimintamallien käyttöönottoa yksilön työssä. (Viitala 2013, 176–177; Nonaka & Takeuchi 1995, 56–70.) Voidaankin siis nähdä, että vuorovaikutus ja yhteistyö eri toimijoiden kesken on avainasemassa organisaatioiden oppimisessa ja kehittämisessä.

Myös arviointi liittyy kiinteästi oppivan organisaation käsitteeseen. Etenkin itsearviointi, jota myös pedagogisen toiminnan arviointi on, on yksi keino organisaatioiden kehittämisessä. Virtasen (2007, 177–178) mukaan organisaatiosta tulee oppiva esimerkiksi silloin, kun se oppii tapoja joilla se kriittisesti arvioi omaa toimintaansa ja tulee tietoiseksi siitä, että oppivaksi organisaatioksi tuleminen edellyttää ennakkoluulotonta kyseenalaistamista. Organisaation jäsenten kyvykkyyttä arvioivaan otteeseen tulisikin parantaa, mikä edellyttää koulutusta ja henkilöstön osallistamista keskusteluihin, kehittämiskohteiden valintaan, aineiston keruuseen sekä tulosten tulkintaan aidosti ja toistuvasti. (Atjonen 2015, 188.)

3.2 Toiminnan kehittäminen

Kehittämistyö eri aloilla ja eri organisaatioissa on vahvasti sidoksissa sen hetkisiin trendeihin ja muutospyrkimyksiin. Nopeasti muuttuvat ja vaihtuvat trendit vaikuttavat kehittämistyön suuntaan sekä tapaan ajatella ja havaita ongelmia sekä tarpeita. Esimerkiksi tehokkuuden, managerialismin ja vaikuttavuuden käsitteiden noustessa kehittämistyön keskiöön, nousivat esille tähän ajattelutapaan

sopivina keinoina muun muassa erilaiset laatumenetelmät ja benchmarking. (Seppänen-Järvelä 2009, 19.) Arviointi on yksi kehittämistyön menetelmän ja oppilaitosten kehittäminen perustuukin pitkälti toiminnan arvioinnille. Kun arviointia toteutetaan yhdessä eri osapuolten kanssa, se parhaassa tapauksessa johtaa yhteisölliseen oppimiseen. Minkään yhteisön ja sen toimintakulttuurin kehittämistä ei voida nähdä irrallisena arvioinnista. Arvioinnissa kun on kyse siitä, että eri toimijoiden kesken mietitään, mikä tilanne on nyt ja mikä käsiteltävän asian suhteen on onnistunut ja mikä taas ei. Arvioinnissa pyritään kollektiivisesti tuomaan esille käsiteltävään asiaan liittyvää tietoa, jotta voitaisiin oppia onnistumisista sekä virheistä. Parhaimmassa tapauksessa arviointiprosessi on luonteeltaan demokraattinen; se tarjoaa mahdollisuuden osallistua ja tarkastella avoimesti koko yhteisöä koskevia asioita. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 107-108.)

Kehittämistoiminta eri organisaatioissa on usein monien eri toimijoiden luoma kokonaisuus, jossa on osallisena organisaation omia asiantuntijoita esimerkiksi henkilöstöhallinnon puolelta sekä joskus myös organisaation ulkopuolisia kehittämisen asiantuntijoita. Näillä asiantuntijoilla, niin organisaation sisäisillä kuin ulkopuolisillakin, on taustallaan tietynlaiset käsitteistöt, viitekehykset ja toimintatavat. Se kuinka tietoisia kehittämistoimintaan osallistuvat tahot ovat näistä taustaolettamuksistaan ja kuinka julkisesti ne tuodaan esille, vaihtelee eri yksilöiden välillä. Kuka sitten on itse kehittäjä, kehittämistoiminnan asiantuntija? Keskeinen osa kehittäjän asiantuntijuutta on menetelmällinen kyvykyys, taito soveltaa, muokata ja jopa luoda uusia menetelmällisiä ratkaisuja. Asiantuntijuus on kuitenkin muutakin kuin vain teknisluonteista taitavuutta: kehittämistoiminnan asiantuntija tarvitsee inhimillistä pääomaa, jonka varassa analyysit, tulkinnat ja johtopäätökset tehdään. (Seppänen-Järvelä 2009, 25; 28.)

Toimintaa eri organisaatioissa pyritään kehittämään erilaisten menetelmien avulla. Kehittämistoiminnassa menetelmien valinnan perustelut eivät usein ole kovin eksplisiittisiä tai perusteltuja suhteessa kyseessä oleviin kehittämistavoitteisiin. Tavoitteiden ja menetelmien välinen suhde saattaa olla monesti hahmottomaton. Tavallisesti kehittämismenetelmät valitaan sen olettamuksen perusteella, että kyseisellä menetelmällä saadaan aikaan tavoiteltuja ja toivottuja tuloksia, mutta arviointitietoon perustuvaa näyttöä tästä on joskus hyvin vähän. Oletamus saattaa perustua esimerkiksi suosituksiin tai kokemukselliseen tietoon. Kehittäminen liittyy aina tiettyyn kontekstiin, joten voidaan myös kysyä, miten erilaiset kehittämismenetelmät ovat saaneet alkunsa. Eri menetelmien kehittämiseen liittyy usein yritystä ja erehdystä sekä menetelmän testausta, joiden avulla lupaavaa käytäntöä jalostetaan menetelmäksi. Tällaisen menetelmän tuli myös kestää siirtämistä kontekstista toiseen. Kehittämistoiminnassa kehittämistyötä voidaan luokitella eri tavoilla, esimerkiksi asiantuntija-

, suunnittelu- ja kommunikaatio-ohjautuvaan kehittämiseen. Asiantuntijaohjautuvassa kehittämisessä konsulteilla, kouluttajilla ja päättäjillä on keskeinen asema. Tällöin kehittämisen toimintatapaa kuvaavat tuotantokeskeisyys ja tulosorientoituneisuus. Suunnitteluohjautuvassa kehittämisessä painopiste on osallistumisessa, itsenäisyydessä sekä aktiivisuudessa ja menetelmä on esimerkiksi osallistuva suunnittelu tai arviointi. Kommunikaatio-ohjautuvaa kehittämistä kutsutaan myös prosessikehittämiseksi. Siinä huomio kohdistuu yhteisen strategisen ajattelun ja suunnittelun tekemiseen. kahden jälkimmäisen suuntauksen osalta organisaation koko henkilöstöllä on ideaalitilanteessa merkittävä tehtävä kehittämistoiminnassa. (Seppänen-Järvelä 2009, 21–23; 28.)

Kehittämistyö ja -menetelmät eri aloilla liittyvät oleellisesti organisaatioiden oppimiseen ja johtamiseen. Kehittämistoimet perustuvat moniin eri tekijöihin, mutta usein taustalla on tarve jonkinlaiseen muutokseen. Tällöin myös organisaation johtaminen nousee huomionarvoiseksi. Pedagoginen johtaminen on yksi käsite, joka nostetaan esille erityisesti koulutusorganisaatioiden kohdalla. Koulutusorganisaatioissa pedagoginen johtaminen voi tarkoittaa esimerkiksi kaikkea arjen toiminnan johtamista. Tavoitteena on tällöin laadukas opetustoiminta, oppimisen edistäminen sekä hyvinvoiva työyhteisö. Pedagogisen johtamisen yhtenä tavoitteena on varmistaa strategisten tavoitteiden jalkautuminen oppimisen ydinprosesseihin ja se on yhtä aikaa sekä toiminnan että ihmisten johtamista. (Ylittervo & Miettinen 2013.) Pedagoginen johtaminen liittyy siis kiinteästi koulutusorganisaatioiden toiminnan kehittämiseen, yhteistyöhön eri sidosryhmien kanssa ja erilaisten kehittämismenetelmien sekä -tapojen suunnittelemiseen. Johtaminen voidaanakin nähdä suhteellisena prosessina, eri tasoilla esiintyvänä hajautettuna sekä jaettuna ilmiönä, joka on riippuvainen sosiaalisista vuorovaikutusprosesseista ja vuorovaikutusverkkojen vaikutuksista (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen, & Koivunen 2005, 19).

Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on laadun kehittäminen. Laine & Malinen (2008, 14) kuitenkin pohtivat syitä koulutuksen laadun kehittämiseksi. Onko kehittämisestä tullut koulutuksen itseisarvo ja kenen intressi kehittäminen oikeastaan on? Yhteiskunnan tasolla koulutus auttaa osaltaan kansainvälisen kilpailukykyyn kehittyisessä ja alueellisella tasolla koulutus palvelee alueen elinkeinoelämää. Koulutuksen kehittäminen voi olla koulutusorganisaation johdon intressi, jotta oma oppilaitos säilyttää esimerkiksi asemansa muiden joukossa. Oppilaitosten on näytettävä kiinnostavilta potentiaalisten asiakkaiden, oppilaiden silmissä. Kehittäminen voi olla myös yksittäisen opettajan intressi. Tällöin kehittäminen voi liittyä oppilaiden kasvamiseen ja kehittymiseen, oman osaamisen kehittämiseen tai työpaikan säilyttämiseen. (mts. 2008, 14.) Organisaatioiden oppimiseen ja kehit-

tämiseen liittyykin ajatus muutoksesta sekä toiminnan parantamisesta. Organisaatioiden kehittäminen voidaan nähdä erilaisten interventioiden toteuttamisena ja näissä interventioissa käytyjen keskustelujen esille tuomien palautteiden keräämisinä. Vaikka organisaation kehittämisessä tarkoitus on uudistaa organisaation toimintaa, se saattaa samalla osaltaan vahvistaa jo olemassa olevia organisaatorakenteita ja toimintamalleja. Tämä johtuu yleensä siitä, että kehittämistyö on useimmiten organisaation ylätasoilta alaspäin kulkeva ongelmanratkaisuprosessi, jossa ongelma on tavanomaisesti ennalta määrätty. (Juuti 2011, 17.)

Koulutusjärjestelmämme onkin viime vuosikymmenten aikana liitetty yhä suuremmin työelämän tarpeisiin ja taloudellisen tuottavuuden tavoitteisiin. Filanderin (2006, 45) mukaan työelämlähtöisyys ja käytännönläheisyys ovat muuttuneet koulutusjärjestelmän sisällä lähes ehdottomiksi toiminnan lähtökohdiksi. Erityisesti toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa nämä käsitteet ovat keskiössä ja työssäoppimista pyritään edelleen lisäämään esimerkiksi toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Ammatillisen koulutuksen kehittämisen yhteydessä työelämän tarpeita ja vaatimuksia korostetaan, mutta niitä ei useinkaan sen tarkemmin määritellä eikä niitä myöskään helposti lähdetä vastustamaan. Ammatillisen koulutuksen reformi on yksi hallituksen kärkihankkeista ja sen tarkoituksena on uudistaa ammatillisen koulutuksen rahoitusta, ohjausta, toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää ja järjestäjärakenteita. Ammatillinen koulutus perustuu reformin myötä osaamisperusteisyyteen sekä asiakaslähtöisyyteen ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista lisätään. Koulutusta pyritään siis ohjaamaan yhä työelämlähtöisemmäksi. Työssäoppimiseen ja sen paremmuuden korostamiseen oppimismenetelmänä liittyy kuitenkin ongelmia, kuten opiskelijoiden asema työpaikoilla ja työpaikkojen valmiudet ohjata opiskelijoita, jotka Filanderin (2006) mukaan usein sivuutetaan. (Filander 2006 45–46; OKM 2017b.)

3.3 Yhteistyö ja vuorovaikutus organisaatioiden kehittämisessä

Oppivan organisaation peruspiirteisiin ja erilaiseen kehittämistyöhön, kuten myös erilaisiin arviointeihin, liittyy oleellisena osana yhteistyö organisaation sisällä sekä eri sidosryhmien kanssa. Yhteistyö erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä tapahtuu yksilöiden välillä sosiaalisen toiminnan eli kahden-suuntaisen tai monen toimijan välisen vuorovaikutuksen kautta. Tähän yhteistyöhön liittyy usein myös oppiminen niin yksilötasolla kuin yhteisestikin. Ideaalitilanteessa yksilötason oppimisprosessin lisäksi yksilöt käsittelevät informaatiota yhdessä toisten ihmisten kanssa ja rakentavat yhteistyön

tuloksena tietoa sekä kehittävät omaa osaamistaan ja vaikuttavat yhteisön tai ryhmän muiden jäsenten osaamiseen. Yksilön oppimista voidaan kuvata ilman ryhmää, mutta ryhmän oppimisprosessi sisältää aina yksilöiden oppimisen. Yksilöllinen kokemus tekee mahdolliseksi yhteisten kokemusten vaihdon, jolloin kokemusten yhteinen reflektointi tulee mahdolliseksi. Itsereflektointi ja ryhmän yhteinen reflektointi yhdistyvät ryhmien toiminnassa, ja siksi yksilöt voivat oppia sekä omista että muiden kokemuksista. Dialogin käsite on myös yksi vahvasti vuorovaikutukseen liittyvä tekijä. Dialogissa tavoitellaan toisen ajattelun ja puheen aitoa ymmärtämistä eli sen ymmärtämistä, mitä toinen todellakin puheellaan tai ajattelullaan tarkoittaa. Oppimiseen liittyen dialogilla tarkoitetaan tasavertaiseen osallistumiseen perustuvaa yhdessä ajattelemista ja perehtymistä johonkin asiaan tai toimintaan. Monologinen puhekulttuuri, jossa lähinnä oma puhe ja ajattelu ovat tärkeitä, on dialogisen puhekulttuurin vastakohta. (Tissari & Heinonen 2006, 241–242; Aarnio 2009, 44–45.)

Kehittävän arvioinnin ja hyödyntämiskeskeisen arvioinnin yhteydessä esille nousi sidosryhmien osallistumisen merkittävyys. Erilaisessa kehittämis- ja arviointitoiminnassa eri sidosryhmien kuunteleminen ja osallistaminen ovat keskeisiä tekijöitä. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaan osallistujien pitää kuunnella toisiaan, tuoda omia näkemyksiään esille, puolustaa omia ja toisten käsityksiä, antaa periksi ja pitää kiinni näkemyksistään. Vuorovaikutus tarkoittaa myös pohjimmiltaan toisen hyväksymistä vuoropuhelun toiseksi osapuoleksi. Vuorovaikutukseen liittyy myös tietty vastavuoroisuus: jos tietty osapuoli saa aina tahtonsa läpi, on paljon äänessä ja väheksyy toisia, tilanne on epätydyttävä muille osapuolille. Eri sidosryhmien yhteistyöskentelyssä saatetaan tavoitella laajaa konsensusta, mutta se ei riitä, vaan tarvitaan kehitystä, joka perustuu kaikkien osapuolien väliseen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja neuvottelemiseen. Asianosaisten pitää ymmärtää ja tietää ne periaatteet, jotka ohjaavat arvioitavan kohteen toimintaa. Atjonen (2015) käyttää tästä prosessista nimitystä *hermeneuttinen dialogi*: oppiminen mahdollistuu, kun kukin osallistuja kertoo oman näkökulmansa ja antautuu hakemaan kaikkien osapuolien yhteistä näkemystä. (Atjonen 2015, 145; 149–150.)

Koulukontekstissa, etenkin peruskoulussa, oppiminen on perinteisesti nähty tiedon siirtämisenä ja jakamisena. Oppimiseen kuitenkin liittyy myös oma-aloitteisuutta, reflektointia ja yhteistyökykyä. Työelämässä töitä tehdään yhä harvemmin yksin ja työnkuvat ovat alati muuttuvia. Enää ei voida ajatella, että jostain tietystä koulutuksesta valmistuttaisiin tiettyihin ja ennalta määrättyihin tehtäviin. Yksilöiden on osattava toimia yhdessä muiden kanssa tietoa soveltaen ja aloitekykyä osoittaen. Sosiaalisten taitojen kehittämisen ja vahvistamisen tulisi kuulua oleellisena osana eri alojen opintoihin.

Työelämässä korostuu myös kykyjen laaja-alaisuus; opiskelijoiden on osattava hallita useita eri konaisuuksia ja yhdistellä niitä toisiinsa. Näitä taitoja ei voida oppia kuin toiminnassa, jotka niitä vaativat ja kehittävät. Koulukulttuurin kehittäminen yhteiskunnan muutoksissa on yksi merkittävä tekijä opiskelijoiden valmiuksia ajateltaessa. Oppilaitosten peruskoulusta aina yliopistoon asti on oltava valmiita kehittämään opetusta ja sen muotoja yhteiskunnallisten muutosten mukana. Pelkkä tietäminen ei enää ole niin tärkeää kuin aiemmin sillä tieto, osaaminen ja ammatit muuttuvat sekä uusiutuvat jatkuvasti. Kuten jo edellä mainittiin, ainakin vuorovaikutuksen sekä sosiaalisten taitojen ja verkostojen pitäisi olla aiempaa merkittävämmässä roolissa. Tietoa pitää osata etsiä, arvioida, tuottaa sekä soveltaa yhteistyössä muiden kanssa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 47–48; 56.)

Pedagogisen toiminnan arvioinnissa korostuu etenkin toiminnan kehittäminen Tredun näkökulmasta, sillä tilaisuuksien avulla pyritään muun muassa selvittämään sitä, millainen tilanne eri koulutusaloilla on arvioitaviin aiheisiin liittyen. Tuloksia on siis tarkoitus käyttää toiminnan kehittämiseen. Toiminnan kehittämisen taustalla taas on usein organisaatioiden halu oppia ja parantaa toimintaansa. Oppivan organisaation käsite ja kehittämistyön eri piirteet muodostavat siis pohjaa sen tarkastelulle, miksi kyseiset tilaisuudet järjestettiin ja kenen intresseihin niillä on tarkoitus vastata. Mielestäni on kuitenkin oleellista etenkin sidosryhmien kannalta huomioda myös se, että tilaisuudet sisältävät oleellisena osana vuorovaikutusta ja yhteistyötä eri sidosryhmien välillä. Niin oppivan organisaation kuin arvioinninkin käsitteistöissä tuodaan esille tiedon luominen ja oppiminen yhdessä. Varsinkin koulukontekstissa yhteistyö ja vuorovaikutus ovat toimintaa ohjaavia arvoja, joten niiden käsittely osana tätä tutkimusta on luonnollista.

4 ARVIOINTI JA KEHITTÄMINEN TREDUSSA

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ammatilliseen koulutukseen kuuluvat ammatillinen peruskoulutus sekä ammatillinen lisä- ja täydennyskoulutus. Ammatillinen koulutus on tarkoitettu sekä työelämään siirtyville nuorille että työelämässä jo oleville aikuisille. Ammatillisen koulutuksen yleisenä tavoitteena on kohottaa ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeista, edistää työllisyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista. Ammatillisen peruskoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon edellyttämä osaaminen ja ammattitaito sekä valmiuksia yrittäjyyteen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Ammatillisessa koulutuksessa tulee myös ottaa erityisesti huomioon työelämän tarpeet ja koulutusta järjestettäessä tulee olla yhteistyössä elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät vastaavatkin järjestämislupansa puitteissa ammatillisen koulutuksen organisoinnista omalla alueellaan, koulutuksen suuntaamisesta alueensa elinkeino- ja työelämän tarpeiden mukaisesti, sekä opetussuunnitelmien sisällöistä opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Järjestäjät päättävät itsenäisesti myös sitä, millaisia oppilaitoksia tai toimipisteitä ne ylläpitävät. (OKM 2017b; OKM 2017c; Finlex 2017.)

Koulutuksen kentällä ammatillisen peruskoulutuksen kehittäminen on ollut kiivastahtista jo vuosikymmeniä. Työelämäyhteistyöhön liittyvä kehittämistyö alkoi tilanteessa, jossa koulutus oli irtautumassa työelämästä ja ammatillisen osaamisen hankkiminen tapahtui pääosin opettajajohtoisesti oppilaitoksissa. Työssäoppimisjärjestelmä muutti tilanteen vuosituhanteen vaihteessa. Siitä alkaen opintoihin (120 ov) kuului pakollisena vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista eli opiskelijoiden oppimista koulun ulkopuolella. Kehitystyö on jatkunut tämänkin jälkeen esimerkiksi tuomalla ammattiosaamisen näytöt ammatilliseen peruskoulutukseen. Lisäksi oppilaitoskohtaisissa hank-

keissa koulutusta on kehitetty esimerkiksi lisäämällä työssäoppimisen määrää. Kaiken kaikkiaan kehittämisen tarkoituksena on ollut saada koulutus vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin sekä lähentää koulutusta ja työelämää. Uudistusten seurauksena ammattiopettajan työ ja osaamisalueet ovat muuttuneet. Opettajan työssä ei korostu enää enimmäkseen opettaminen koulussa vaan yhteistyö työelämän edustajien kanssa, opiskelijoiden työssäoppimiseen liittyvä organisoiminen, ohjaus ja arviointi sekä työntekijöiden kouluttaminen työpaikkaohjaajiksi. Ammatillisen koulutuksen uudistuksissa onkin aina painotettu ammatillisen kasvun ja oppimisen yhteyttä työelämään. (Vähäsantanen 2014, 129–130; Heikkinen 2001, 176.)

4.1 Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU)

TREDU eli Tampereen seudun ammattiopisto perustettiin 1.1.2013, kun Tampereen ammattiopisto (TAO) ja Pirkanmaan koulutuskonserni (PIRKO) yhdistyivät. Opiskelijoita ammatillisessa peruskoulutuksessa on yhteensä noin 8100. TREDUSSA voi suorittaa 34 perustutkintoa, 44 ammattitutkintoa ja 22 erikoisammattitutkintoa. TREDULLA on toimintaa 18 toimipisteessä ja sen oppisopimuskeskus sijaitsee Tampereella. TREDU järjestää koulutusta myös maahanmuuttajille ja työ- ja yritysälämälle. (TREDU 2017.) TREDUN toiminta ja sen laadunhallinta perustuvat Tampereen kaupungin kaupunkistrategiassa määrittämään visioon, arvoihin ja tavoitteisiin. Tampereen kaupungin toisen asteen koulutuksen (TREDU ja Tampereen lukiokoulutus) toimintasuunnitelmassa määritellään toiminnan ja kehittämisen keskeiset painopisteet vuosille 2014–2017. Toimintasuunnitelma perustuu Tampereen kaupunkistrategiaan ja sitä täydentäviin kaupunkitason toimintasuunnitelmiin, erityisesti hyvinvointisuunnitelmaan ja elinvoimasuunnitelmaan. Toisen asteen koulutuksen päämäärä on toimintasuunnitelman mukaan seuraava: *”Tampereen toisen asteen koulutuksesta valmistuu aktiivisia kansalaisia, joilla on hyvät valmiudet työ- ja elinkeinoelämään, jatko-opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen. Toisen asteen koulutus on alueellisesti ja valtakunnallisesti aktiivinen ja innovatiivinen kouluttaja ja työ- ja elinkeinoelämän kehittäjä.”* Toimintasuunnitelmassa strategiakauden keskeisiksi painopistealueiksi ja kehittämiskohteiksi on määritetty koulutuksen työ- ja elinkeinoelämäälähtöisyyden kehittäminen yhteistyössä sidosryhmien kanssa, pedagogisten ratkaisujen kehittäminen huomioiden erityisesti työelämän tarpeet, osaamisen johtamisen kehittäminen, toiminnan prosessin sujuvoittaminen ja organisaation rakenteen kehittäminen toimivammaksi sekä talouden vahvistaminen. (TREDU 2015a.)

Kaupunkistrategiassa on määritelty kaupunkikonsernille yhteiset toimintatavat, jotka ovat toimiminen yhdessä, toimiminen vastuullisesti ja toimiminen avoimesti sekä rohkeasti. Toimintatavat muodostavat myös toisen asteen koulutuksen toiminnan arvot. Erityisesti avoimuus, yhteisöllisyys ja rohkeus liittyvät ideaalin tasolla pedagogisen toiminnan arviointiin. *Avoimuus* on strategian mukaan henkilöstön ja opiskelijoiden osallistamista yhteisten asioiden valmisteluun ja käsittelyyn. Avoimuus on keskustelua yhteisistä asioista, eri mielipiteiden huomioon ottamista, henkilöstön tasa-arvoista kohtelua ja mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Päätöksenteko ja johtaminen on läpinäkyvää ja asioista ja päätöksistä tiedotetaan oikea-aikaisesti. Avoimesti toimivassa organisaatiossa tarvittava tieto on kaikkien saatavilla. Avoimuus on myös aktiivista osallistumista koulutuksen järjestämisestä ja kehittämisestä käytävään keskusteluun alueellisten ja valtakunnallisten toimijoiden kanssa. *Yhteisöllisyys* taas on strategian mukaan innostavaa yhteenkuulumisen tunnetta, toisista välittämistä ja yhdessä tekemistä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteisöllisyys on ylpeyttä yhdessä tehdyistä ja saavutetuista tuloksista. Yhteisöllisyys näkyy hyvänä työ- ja opiskeluilmapiirinä, tiedon ja osaamisen jakamisena, opiskelijoista ja työkavereista huolehtimisena ja toimimisena yhteisillä pelisäännöillä. *Rohkeus* määritellään strategiassa uskallukseksi innovoida ja kokeilla uusia tapoja ja menetelmiä oppimisen edistämiseksi, vaikka riskinä olisikin epäonnistuminen. Rohkeus on ennakkoluulottomuutta ja uskallusta kyseenalaistaa vanhoja toimintatapoja, kertoa oma mielipiteensä, puuttua vaikeisiin asioihin ja tehdä niistä päätöksiä. (Tredu 2015a.)

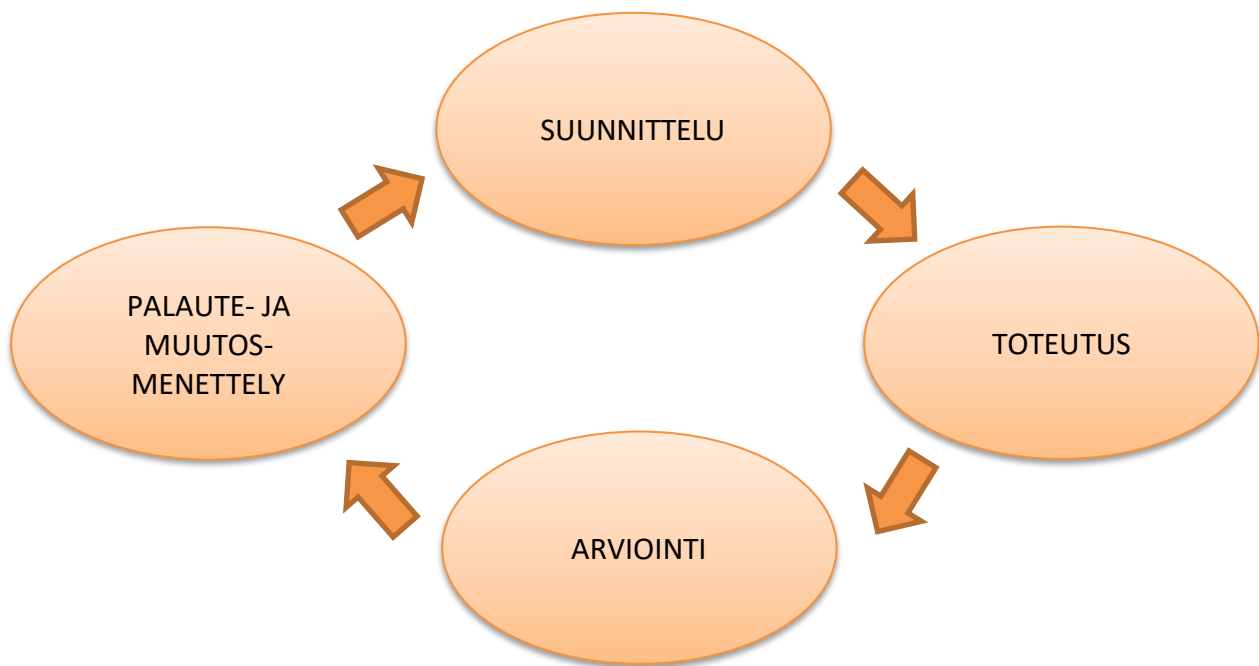
4.2 Toiminnan kehittäminen ja arviointi Tredussa

Tredun kehittämistyössä merkittävässä roolissa ovat erilaiset hankkeet, joita toteutetaan useimmiten yhteistyössä muiden oppilaitosten kanssa. Tredussa hankkeissa toteutettavaa kehittämistyötä koordinoidaan salkkumallilla, jossa hankkeet jaotellaan kehittämisteemoittain neljään salkkuun. Salkkujen teemat on valittu siten, että ne tukevat Tredun toimintasuunnitelman toteuttamista ja ovat linjassa keskeisten valtakunnallisten sekä alueellisten kehittämistavoitteiden kanssa. Hankkeet on jaoteltu salkuittain seuraavasti: opetussuunnitelmien kehittäminen, organisaation toimintakyvyn kehittäminen, pedagoginen kehittäminen ja opiskelijapalveluiden kehittäminen. (Tredu 2017.) Myös Tampereen kaupungin toisen asteen kilpailukyky-suunnitelma on jaoteltu neljään teemaan, jotka mukailevat edellä olevia salkkuja; pedagogisen toiminnan uudistaminen, hyvinvoiva ja motivoitunut henkilöstö, johtamisen ja päätöksenteon tehostaminen sekä taloudellinen tehokkuus. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien liittyvät kehittämisen painopisteistä eniten pedagogisen toiminnan uudistamiseen

eli pedagogisen suunnittelun ja toimintakulttuurin muutokseen sekä johtamisen ja päätöksenteon tehostamiseen eli jatkuvan toiminnan parantamiseen ja laadunhallintaan. (Tredu 2016c.)

Toiminnan kehittämisen välineenä käytetään usein erilaisia arviointeja ja Tredussa nämä arvioinnit pohjautuvat toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelmaan, joka on tehty vuosille 2014–2017. Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelman tarkoituksena on kuvata yleiset periaatteet toiminnan arvioinnille sekä se, miten toimintasuunnitelman tavoitteiden mukainen jatkuva ja systemaattinen toiminnan kehittäminen arviointitietoa hyväksikäyttäen tapahtuu. Toiminnan arvioinnin tavoitteena on edesauttaa päämäärän ja arvojen toteuttamista sekä tukea johtoa, esimiehiä ja henkilöstöä oman työnsä ja vastualueensa toiminnan kehittämisessä. Toiminnan arvioinnille on määritetty vuosittaiset teemat ja vuonna 2016 ne olivat osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen. Jokaisen toiminnan arvioinnin jälkeen arvioinnin kohde päättää ja määrittää kehittämistoimet arviointiraportin pohjalta. Toiminnan arviointiin liittyvät asiat dokumentoidaan ja kehittämis- ja innovointitehtävissä toimivat avustavat toiminnan arviointien järjestämisessä, ohjeistamisessa, toteuttamisessa sekä tarvittavien koulutuksien/ohjauksien järjestämisessä koulutusaloilla ja vastuualueilla. Toiminnan arviointiosaamista kehitetään yhteistyössä Tredun henkilöstökoulutuksesta vastaavien tahojen kanssa. (Tredu 2016b.)

Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelman mukaan erilaisten arviointien tavoitteena on edesauttaa Tredun päämäärän ja arvojen toteuttamista jatkuvan ja systemaattisen kehittämisen avulla. Lisäksi Tredun toiminnan arvioinnin tavoitteena on tukea johtoa, esimiehiä ja henkilöstöä oman työnsä ja vastualueensa toiminnan kehittämisessä. Jatkuvassa ja systemaattisessa kehittämisessä noudatetaan laatuympyräajattelua. Laatuympyrä on jaettu neljään osaan, joista muodostuu päättymätön toiminnan kehittämisen sykli. Laatuympyrän osat ovat suunnittelu, toteutus, arviointi sekä palaute- ja muutosmenettely. (Tredu 2016b.)



KUVIO 2. Laatuympyrä (Tredu 2016a).

Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelmassa esitelty laatuympyrä perustuu Demingin laatuideologiaan, jota on käytetty laajasti pohjana erilaisille laatu-, arviointi- ja kehittämismenetelmille. Demingin PDCA-ympyrä (plan, do, check, action) on jatkuvan parantamisen menetelmä, jota sovelletaan laajasti eri organisaatioiden toimintoihin. Ympyrän mukaisessa toiminnassa ei korostu projektiluonteisuus, jossa on selkeät alku- ja loppupisteet, vaan sen tarkoitus on ylläpitää prosessinomaisuutta, jossa askeleet seuraavat toisiaan jatkuvasti. (Deming 2000, 88; Vaso 2000, 40.)

Oppilaitosten toimintaa arvioidaan myös ulkoisesti ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti Tredussa laadunhallintajärjestelmän arvioinnin keväällä 2015. Arvioinnissa nousi esille sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita, jotka liittyvät oleellisesti toiminnan kehittämiseen sekä arviointiin. Yksi vahvuuksista oli se, että Tredu ottaa toiminnassaan hyvin huomioon kansalliset tavoitteet ja koulutuksen kehittämisen tarpeet. Näin ollen sillä ja sen aiemmilla yksiköillä on pitkäaikaista näyttöä koulutuksen kehittämisestä tavoitteiden ja työelämän tarpeiden mukaan. Tredun perustehtävä oli arvioinnin mukaan asiakaslähtöinen, henkilöstö oli osaavaa ja sitoutunutta, koulutustarpeita ennakoitiin sekä laadunhallinnan kehittämistä toteutettiin kokonaisvaltaisesti ja koordinoitusti. Osa kehittämiskohteista liittyi kuitenkin eri sidosryhmien osallistamiseen, mikä on myös pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien yksi tavoite. Arviointiraportin mukaan Tredulla

ei vielä ole systemaattista menettelyä sidosryhmien osallistamiseen laadunhallintaan ja sen jatkuvaan kehittämiseen. Myös opiskelijoiden osallistumista laatukulttuurin ja toiminnan kehittämiseen olisi tarpeen asiakaslähtöisyyden turvaamiseksi vahvistaa. Tämä voisi merkitä opiskelijoiden osallisuuden tukea menetelmien monipuolistamisen lisäksi. Tiedotus on yksi osa sidosryhmien osallistamista ja tämä tuli esille arviointiraportin kehittämiskohteissa. Tredun toiminnasta ja sen laadunhallintaan liittyvistä osa-alueista, seurannoista ja arvioinneista tiedottamista sidosryhmille, kumppaneille ja asiakkaille olisi arvioinnin mukaan tarpeen tehostaa. Myös prosessien seurantaan liittyvissä tulosten tulkinnoissa voisi eri osapuolilla kuten opiskelijoilla olla aktiivisempi rooli (esimerkiksi opiskelijafoorumit). Vaikka koulutusaloilla ja eri koulutusmuodoissa sekä eri palveluissa tehdään paljon yhteistyötä muiden tahojen kanssa, yhteistyötä koskevia rajapintoja ei ole kovin selvästi otettu huomioon laadunhallinnan käytänteissä ja vastuiden määrittämisessä. Systemaattisia menettelytapoja hyvien käytäntöjen tunnistamiseen, jakamiseen ja jalkauttamiseen eri koulutusalojen ja toimijoiden kesken olisi arvioinnin mukaan tarpeen kehittää. (Tredun 2015b.)

Tredun opetussuunnitelman yhteisessä osassa tuodaan esille, että Tredun lähtökohtana on tehdä tiivistä yhteistyötä ammatillisen koulutuksen suunnittelussa ja järjestämisessä sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden ja muiden sidosryhmien sekä kumppaneiden kanssa. Tredun osallistui Pirkanmaan ammatillisen koulutuksen kehittämissuunnitelman (amkesu 2014-2017) toteuttamiseen yhteistyössä muiden pirkanmaalaisten koulutuksen järjestäjien kanssa. Työelämän toimintaympäristön nopeat muutokset edellyttävät oppilaitoksilta tiivistä yhteistyötä myös työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Vaikutus koulutukseen näkyy elinkeino- ja ammattirakenteen, osaamisvaatimusten, työtapojen ja työorganisaatioiden uudistumisena, jolloin uusia ammatteja ja osaamisvaatimuksia syntyy ja aikaisemmat menettävät osittain merkitystään. Työelämän muutokset ja työurien pidentämisvaatimukset korostavat elinikäisen oppimisen taitojen ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen merkitystä. Työelämälle tarjotaan hyvät vaikutusmahdollisuudet koulutuksen määrälliseen ja laadulliseen suunnitteluun ja kehittämiseen. Työelämä toimii yhtäältä asiakkaana ja toisaalta koulutuskumppanina, resurssina, asiantuntijana sekä laadunvarmistajana ja palautteen antajana. Kumppanuusverkostoon kuuluu työpaikkojen, yritysten ja muiden yhteistyökumppaneiden (muun muassa työhallinto, ELY-keskukset, sosiaalitoimi ja huoltajat) lisäksi muita koulutuksenjärjestäjiä. Tredun työelämäyhteistyön muotoja ovat muun muassa työssäoppiminen, ammattiosaamisen näytöt, tutkintotilaisuuksien arviointi kolmikantayhteistyönä työpaikoilla, opettajien työelämäjaksot, yhteistyöprojektit, yritysten työntekijöiden kouluttaminen, koulutusyhteistyöhankkeet, oppimisympäristöjen hankinta ja ylläpito, erilaiset yhteistyöverkostot sekä ammatilliset neuvottelukunnat. (Tredun 2015a, 11–12.)

Eri konteksteissa tapahtuvan arviointi- ja kehittämistyön yhteydessä merkittäviksi tekijöiksi nousevatkin yhteistyö eri sidosryhmien kanssa ja yksilöiden sekä organisaation yhteistyötaidot. Nämä tekijät tulevat esille myös Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelmassa, Karvin toteuttaman laadunhallintajärjestelmän arvioinnin vahvuuksissa ja kehittämiskohdissa sekä toiminnan tavoitteissa opetussuunnitelman yhteisessä osassa. Esimerkiksi opetussuunnitelman yhteisessä osassa korostetaan elinikäisen oppimisen avaintaitoja. Näihin taitoihin sisältyy muun muassa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Vuorovaikutus ja yhteistyö toteutuvat asiakirjan mukaan eri tasoilla: kansainvälisenä ja kansallisena yhteistyönä, koulutuksen ja työelämän välisenä yhteistyönä, eri ammattialojen välisenä yhteistyönä ja eri koulutusasteiden välisenä yhteistyönä. Vahvat sosiaaliset taidot ovat yhä tärkeämpi osa eri alojen ammattitaitoa. Työn muuttuminen yhä enemmän verkostoissa tapahtuvaksi edellyttää hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Omien vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen arviointi on osa jokaisen opiskelijan ja henkilökuntaan kuuluvan toimintaa. (Tredu 2015a, 36–37.)

Pedagogisen toiminnan arviointi on osa Tredun kehittämis- ja arviointitoimintaa. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien taustalla onkin Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelma vuosille 2014–2017 sekä osittain myös Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vuonna 2015 toteuttaman laadunhallintajärjestelmän arvioinnin kehittämisehdotukset. Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelman mukaan vuoden 2016 pedagogisen toiminnan arvioinnin teemoja olivat osaamisperusteisuus ja henkilökohtaistaminen. Pedagoginen toiminta määritellään arviointitilaisuuksissa siis osaamisperustaisuuteen ja henkilökohtaistamiseen liittyviin käytäntöihin. Tilaisuuksissa arvioitiin osaamisperusteisuuden ja henkilökohtaistamisen toteutumisen tilaa matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla sekä sähköalalla. Tavoitteena oli arvioida sitä, miten edellä mainituissa asioissa toimitaan ja miksi toimitaan siten kuin toimitaan. Arvioinnin kohteita olivat muun muassa toimintamallit osaamisperusteisuuden ja yksilöllisten joustavien opintopolkujen sekä henkilökohtaistamisen toteutumisiksi, työpaikalla tapahtuvan oppiminen, toimintamallit osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi sekä toimintamallit työelämäasiakkaiden tarpeisiin vastaamiseksi. Pedagogisen toiminnan arvioinnin tuloksia (osaamisperustaisuuden ja henkilökohtaistamisen suhteen) pyritään hyödyntämään pedagogisen johtamisen kehittämisessä. Pedagogisen toiminnan arvioinnin tavoitteena on lisätä pedagogista keskustelua, jakaa hyviä käytänteitä, vahvistaa oppivan organisaation toimintakulttuuria ja luoda Tredun pedagogisen toiminnan arvioinnin mallia. Tavoitteena on myös Tredun laatukulttuurin kehittäminen ja siihen sitoutuminen sekä opiskelijoiden, työelämän ja henkilöstön äänen kuuleminen. (Tredu 2016a.)

Toiminnan arviointiin on Tredun kokonaissuunnitelmassa tarjolla useita menetelmiä ja keskeisin niistä on itsearviointi. Itsearvioinnilla tarkoitetaan toimintaa, jolla Tredu/koulutusala/vastuualue/tiimi itse omana toimintana tarkastelee kriittisesti toimintaansa tai tiettyä teemaa toiminnassa. Koko henkilöstön osallistuminen keskusteluihin ja/tai kyselyin itsearviointiin on ensiarvoisen tärkeää, jotta saavutetaan laaja näkemys itsearvioinnin kohteen vahvuuksista ja kehittämistarpeista. Henkilöstön osallistuminen itsearviointiin lisää henkilöstön mahdollisuuksia vaikuttaa oman työyhteisönsä tavoitteen asetteluun ja kehittämiskohteiden valintaan. Mahdollisuuksien mukaan itsearviointiin on suunnitelman mukaan suositeltavaa osallistaa opiskelijoiden, työelämän, kumppaneiden ja sidosryhmien edustajia. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet ovat osa itsearviointeja ja tilaisuuksien avulla pyrittiin juuri toiminnan kehittämiseen sekä sidosryhmien osallistamiseen. Arviointitilaisuuksiin osallistui Tredun opetus- ja ohjaushenkilöstön lisäksi työelämän edustajia ja opiskelijoita. Arviointi tapahtui ryhmäkeskusteluna ennalta annettujen kysymysten pohjalta ja käytettävissä oli sekä aloittaneiden että valmistuneiden opiskelijoiden palautteita taulukkoina. Muita arviointimuotoja ovat vertaisarviointi, prosessien arviointi, johdon tapaamiset ja ulkoiset arvioinnit. Palaute- ja tunnuslukutietoa kerätään ja seurataan systemaattisesti. Kerättyjä tietoja on mahdollista hyödyntää myös toiminnan arvioinnin keinoin, kuten pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksissa opiskelijapalautteita hyödyntämällä tehtiin. (Tredu 2016b.)

Arviointia voidaan siis koulutusorganisaatioissa toteuttaa monella eri menetelmällä ja monista eri lähtökohdista käsin. Kehittävä arviointi on yksi arvioinnin ideaalitilanne, jonka yhdeksi menetelmäksi pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksia voitaisiin kutsua. Niiden tavoitteena on onnistuessaan saada aikaan keskustelua ja uusia näkemyksiä käsittelyssä oleviin aiheisiin. Erilaisia arviointi- ja yhteistoimintamenetelmiä on useita (esim. Summa & Tuominen 2009, Innokylä 2017) ja eri organisaatioissa niitä sovelletaan eri tavoilla. Eri sidosryhmien osallisuuteen pyrkivät menetelmät sisältävät ajatuksen siitä, että tekemisen ja kokemisen kautta syntyvä ”ruohonjuuritason” tieto on tärkeää ja että muutostarpeiden ja havaitsemiseen ja oppimiseen tarvitaan eri sidosryhmien tietoja sekä kokemuksia (Seppänen-Järvelä 2009, 30). Tredun pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksiin mallia saatiin Kouvolan seudun ammattioppilaitokselta, jossa vastaavat tilaisuudet järjestetään pedagogisen katselmuksen nimellä. Arviointimenetelmien kirjo on siis laaja ja organisaatioissa on pohdittava, mitkä menetelmät ovat kulloisessakin tilanteessa toimivia.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelma ja -kysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on arvioida Tredun pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien organisointiprosessia ja tilaisuuksien onnistumista eri osapuolien (työelämän edustajat, opiskelijat ja opetus- ja ohjaushenkilöstö) näkökulmasta. Tutkimuksessa arvioidaan erityisesti sitä, miten arviointitilaisuudet käytännössä toteutettiin kahdella valitulla koulutusalueella (matkailu-, ravitsemis- ja talousala sekä sähköala) ja mitä konkreettisia kehittämiskohteita arviointitilaisuuksien perusteella nousi esiin. Havainnointien ja kyselylomakkeen avulla selvitettiin eri osapuolien näkemyksiä ja kokemuksia arviointitilaisuuksien onnistumisesta. Tilaisuudet järjestettiin Tredun osaamisen kehittämisen osaston toimesta ja heidän tavoitteensa tilaisuuksille eritellään tutkimustulosten yhteydessä. Tutkimuksen ja tilaisuuksien onnistumisen arvioinnin tavoitteet taas liittyvät seuraaviin tutkimuskysymyksiin. Muodostin ensimmäisen tutkimuskysymyksen etenkin arvioinnin ja vuorovaikutuksen käsitteistön pohjalta. Sidosryhmien huomioiminen, arviointitiedon hyödyntäminen ja kehittävän arvioinnin viitekehys loivat pohjaa sille, että kiinnostukseni kohdistui osallistujien omiin kokemuksiin. Kaikkiin teoreettisen viitekehyksen osa-alueisiin eli arviointiin, oppivaan organisaatioon, kehittämistoimintaan ja vuorovaikutukseen liittyi selkeästi toimijoiden merkityksen korostaminen. Luonnollisesti myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa opiskelijat ja sidosryhmät ovat oleellinen osa kaikkea toimintaa. Pyrin siis ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta korostamaan tutkimuksen käsitteistössä kantava teemana ollutta yhteistyötä osallistujien kanssa. Toinen tutkimuskysymys taas liittyy pedagogisen toiminnan arvioinnin tarkastelemiseen Tredun kontekstissa, jota esittelin luvussa 4.

1. Miten pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet toteutettiin kahdella valitulla tutkintoalalla eri osapuolien näkökulmasta (opetushenkilöstö, työelämän edustajat ja opiskelijat)?
 - Miten opiskelijat, opettajat ja työelämän edustajat kokevat saaneensa äänensä kuuluviin?
 - Miten tilaisuudet onnistuivat osallistujien näkökulmasta?

- Miten pedagogisen toiminnan arvioinnista saataisiin menetelmä, joka mahdollistaa ideoinnin ja näkemysten vaihdon eri osapuolien välillä ja miten sitä voidaan hyödyntää toiminnan suunnittelussa?
2. Miten pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien tavoitteet toteutuivat?
- Mitä pedagogisen toiminnan arvioinnilla pyrittiin saavuttamaan ja toteutuivatko nuo tavoitteet aineiston perusteella?
 - Mitkä ovat tutkimuksen perusteella esiin nousseet konkreettiset kehittämiskohteet?

5.2 Tutkimuksen metodologiset valinnat

5.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on usein käytetty tutkimusmenetelmä monenlaisessa tutkimuksessa. Tapaustutkimusta ei kuitenkaan välttämättä voida sanoa tutkimusmenetelmäksi vaan ennemminkin lähestymistavaksi tai tutkimusstrategiaksi. (Kananen 2012, 26; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 189.) Tapaustutkimusta voidaanakin kutsua eräänlaiseksi kattokäsitteeksi monelle eri tutkimukselle. Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa on kuitenkin mukana hieman arviointitutkimukselle ominaisia piirteitä, sillä arvioin pedagogisen toiminnan arvioinnin nykytilaa. Staken (1995, 95) mukaan kaikki arviointitutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Kaikki tapaustutkimukset eivät kuitenkaan ole arviointitutkimuksia, mutta niissä tehdään silti usein tulkintoja, jotka ovat luonteeltaan evaluoivia. Jos tutkija on täysin arvioijan roolissa, hän valitsee tietyt kriteerit, joiden avulla arvioitavan asian vahvuuksia ja heikkouksia sekä onnistumista arvioidaan. (Stake 1995, 96.) Arviointitutkimukset liitetään siis kiinteästi tapaustutkimuksiin. Molemmissa kyseessä on tietyn tapauksen tai tapausten tiivis kuvaus ja kontekstuaalisuus. Arvioinnin suunnittelussa käydään läpi eri vaiheita, jotka liittyvät myös tämän tutkimuksen toteuttamiseen. (kts. esim. Virtanen 2007, 144–145; 159–164.)

Eräs, ja ehkä ainoa, yhdenmukaisuus tapaustutkimuksilla on se, että tapaustutkimuksessa nimensä mukaisesti tarkastellaan yhtä tai useampaa 'tapausta' (case, cases), joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu ovat tapaustutkimuksen keskeisin tavoite. Tapauksesta pyritään tuottamaan yksityiskohdista ja intensiivistä tietoa. Tapaustutkimuksessa ei siis ole itsestään selvää tai yhdentekevää, miten tutkittavat tapaukset valitaan, rajataan ja perustellaan. (Eriksson & Koistinen 2005, 4; Bamberg, Jokinen & Laine 2007, 9; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181–183.) Tyypillisiä rajattavissa olevia

tutkimuskohteita eri tieteenalueilta ovat muun muassa potilas- ja oppilastapaukset, oppilaitosten koulutusohjelmat sekä erilaisissa organisaatioissa toteutettavat projektit ja kehityshankkeet. (Eriksson & Koistinen 2005, 5-6; Stake 1995, 1.) Pedagogisen toiminnan arviointi on osa isompaa arviointien kokonaisuutta Tredussa ja muodostaa kontekstin tälle tutkimukselle, mutta arviointitilaisuudet olivat itse tutkittava tapaus.

Stake (1995, 2) tuokin esille, että tapaus on jokin tietty asia, ei laaja kokonaisuus, kuten pedagogisen toiminnan arviointi kokonaisuudessaan olisi. Erikssonin ja Koistisen (2005, 6) mukaan eri lähteissä korostetaan, että tutkittavan 'tapauksen' (yhdessä tai useamman) määrittäminen on tapaustutkimuksen kriittisiä vaiheita. Oleellista on muistaa, että tutkija itse määrittelee tapauksen. Hänen on myös perusteltava, miksi juuri tietty tapa määritellä tapaus on hyödyllinen tai järkevä. Tapauksen määrittäminen voi tapahtua joko ennen aineiston keruuta tai sen jälkeen. (Eriksson & Koistinen 2005, 6.) Tässä tutkimuksessa tapaus oli määritelty ennen aineiston keruuta, sillä tutkimus toteutetaan toimelähtöisyydenä. Itse tutkijana kuitenkin määrittelin tutkimuksen koskemaan nimenomaan näitä kahta arviointitilaisuutta ja käsittelen pedagogisen toiminnan arviointia osana tutkimani tapauksen laajempaa kontekstia. Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella kahta tiettyä arviointitilaisuutta sekä tutkia ja kuvata mitä niissä tapahtui, saavutettiinkö tavoitteet ja mitä niistä voidaan oppia. Staken (1995, 1) mukaan yksi tärkeimmistä kysymyksistä tapaustutkimusta tehtäessä onkin juuri se, mitä voimme oppia tapauksesta ja miten voimme ymmärtää sitä. Tapaustutkimus myös soveltuu vastaamaan kysymyksiin, miten ja miksi (Bamberg ym. 2007, 10). Nämä olivatkin tutkimuksen oleelliset kysymykset; miksi tilaisuudet järjestettiin, miten tilaisuudet sujuivat, miten tavoitteet saavutettiin ja miten osallistujat kokivat tilaisuudet.

Tutkittavan tapauksen kontekstin muodostavat ne toimijat ja toiminnot, joihin valittu tapaus liittyy läheisesti. Konteksti muodostuu tapauksen historiallisesta taustasta, laajemmasta ympäristöstä, kuten esimerkiksi toimialasta, toimintaympäristöstä tai poliittisesta tilanteesta, jonka piirissä tapaus on. Tapauksen kuvaus liittyneenä kontekstiinsa on erityisen tärkeää, koska juuri konteksti tekee tapauksen ymmärrettäväksi eli osaltaan myös selittää sitä. Jos tapaus on esimerkiksi tietyn yrityksen toiminnan tehokkuus, niin kyseisen toimialan taloudellisten olojen määrittelyä voi pitää tärkeänä kontekstin kannalta. Tapauksen lähiympäristö eli tapahtumaympäristö, jossa tapaus konkreettisesti tapahtuu, vaatii myös määrittelyn. (Eriksson & Koistinen 2005, 7-8.) Tämän vuoksi aiemmissa luvuissa, tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä, kuvattiin tapauksen (arviointitilaisuudet) kontekstia laajemmin. Tähän liittyvät pedagogisen toiminnan arviointi osana toiminnan arvioinnin kokonaisuunnitelmaa, toimintaympäristö ja sen kehittäminen, ammatillinen peruskoulutus ja Tredu

osana sitä. Pedagogisen toiminnan arviointiin liittyviä toimijoita taas ovat arviointeihin osallistuneet opiskelijat, työelämän edustajat, Tredun henkilöstö ja minä tutkijana. Lisäksi toimijoita ovat arviointitilaisuudet järjestänyt työryhmä, johon kuului osaamisen kehittämisen osaston suunnittelijoita, kehittämispäällikkö ja muuta Tredun henkilöstöä, kuten matkailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä sähköalan koulutuspäälliköt.

Tapaustutkimuksen tuloksia voidaan pyrkiä yleistämään koskemaan tapausta laajemmassa kontekstissa tai tapauksessa itsessään. Yleensä päädytään jälkimmäiseen, sillä tapaukset ovat usein niin laajoja, että niiden kaikkia piirteitä ei voida tutkia. Tutkijan onkin tehtävä valintoja ja valittava kyseisestä tapauksesta ne näkökulmat, joiden avulla saadaan riittävä ja luotettava näkemys tapauksesta. Yleistäminen onkin kirjallisuuden perusteella tapaustutkimuksen suurin haaste. Tapaustutkimusta voidaan kuitenkin lähestyä siltä kannalta, voiko kyseinen tapaus ja sen kuvailu päteä myöhemmin myös jossain toisessa kontekstissa. (Bamberg ym. 2007, 27-28.) Jos tapaustutkimuksessa pyritään yleistettävyyteen, tavoitellaan erityisesti teorioiden yleistämistä ja laajentamista. Onkin varottava tekemästä muita yleistyksiä vain yhden tai muutaman tapauksen perusteella. Kun tapaus eritellään monipuolisesti, se voi kuitenkin antaa viitteitä samanlaisista tilanteista eri konteksteissa ja se voi toimia lähtökohtana tai vertailukohtana muille tutkimuksille. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185; Atkins & Wallace 2012, 111-112.) Tästä tässä tutkimuksessanikin oikeastaan on kysymys; tiettyä tapahtumaa tutkittiin sen osallistujien sekä omien havaintojeni näkökulmasta ja esille tuleva tieto joko vaikuttaa tai ei vaikuta organisaation tuleviin samanlaisiin kehittämistoimenpiteisiin. Tuloksia ei voi kuitenkaan yleistää koskemaan kaikkea samanlaista toimintaa Tredussa, sillä kaikki osallistujat ja koulutusalat ovat erilaisia; jotkut ryhmät saattavat olla tuotteliaampia kuin toiset ja jotkut tilaisuudet onnistuneempia kuin toiset. Havaintoni ja kyselyn tulokset voivat kuitenkin antaa viitteitä siitä, mikä tilaisuuksissa on tärkeää ja mitkä tavat todetaan toimiviksi kyseisten osallistujien mielestä.

5.2.2 Tutkimuksen prosessimaisuus ja tutkijapositio

Tapaustutkimus on useimmiten monimuotoinen prosessi, joka ei etene välttämättä aivan suoraviivaisesti. Tutkija saattaa käydä läpi monia vaiheita, palaa takaisin ja tarkentaa, keskusteluttaa aineistoja keskenään, kehittää vuoropuhelua teorian ja empirian välillä ja niin edelleen. (Eriksson & Koininen 2005, 19.) Prosessiluonne olikin ominaista tälle tutkimukselle, sillä tutkimustehtävä ja aineis-

tonkeruumenetelmät tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Myös omat näkemykseni aihepiiristä tutkijana kehittyivät tutkimuksen teon yhteydessä ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys tarkentui prosessin aikana. Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi keskeisimmistä tarkoituksista on ihmisen ja hänen elämänsä, niin sanotun elämismaailman, tutkiminen. Elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana ja nämä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole siis riippumaton ihmisestä. Tällöin myös tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Varto 1992, 23–24; 26). Kun sekä tutkittavana että tutkijana on ihminen, kysymys tutkimuksen lähtökohdista nouseekin tärkeäksi. Tutkijan oma tapa ymmärtää tutkittavat kysymykset vaikuttavat koko ajan tutkimuksen tekoon. Tutkija ei voi siis olla tutkittavan ulkopuolella ja tarkastella kohdetta objektiivisesti. Kaikessa tutkimustyössä tutkimukseen vaikuttaa tutkijan ennakko-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää ennen tutkimusta kohteensa ja tutkijan kyky saattaa tämä tieto osaksi tutkimusta. (Varto 1992, 26–27.)

Tutkimuksen tekoon liittyy olennaisena osana tutkijan kiinnostus tutkittavaan aiheeseen, näin myös silloin kun tutkimus syntyy ulkoisten syiden ohjaamana. Tutkimuksellinen intressi tarkoittaa tapaa, jolla tutkija asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan. Asennoitumisessa Varto (1992) erottaa kaksi tapaa, teoreettisen ja käytännöllisen. Teoreettinen mielenkiinto saa tutkijan etsimään yleistettävää, teoriaan tähtäävää aineista, käytännöllinen taas soveltavaa, yksittäistapauksiin sopivaa aineisto. (Varto 1992, 27–28.) Tässä tutkimuksessa asennoidun tutkijana käytännöllisesti ja realistisesti. Tällä tarkoitan suhtautumistani keräämääni aineistoon sekä kontekstiin, jossa tutkimusta tehdään. Vaikka keräsin havainnointiaineiston ulkopuolisena havainnoitsijana, pyrin pitämään koko tutkimuksen teon ajan mielessäni myös omat ennakko-oletukseni aihepiiristä ja aiemmin oppimani asiat, jotka vaikuttavat tutkimusprosessiin.

Oma kiinnostukseni toiminnan kehittämiseen koulutusorganisaatioissa toimi motivaationa tutkimuksen teolle. Aihe oli osittain esitelty valmiina Tredun puolelta ja lähdin toteuttamaan tutkimusta ikään kuin toimeksiantona. Tutkimusprosessin aikana tutkimusongelmat muotoutuivat kuitenkin lähemmäksi omia intressejäni ja päätin keskittyä erityisesti tilaisuuksiin osallistuvien osapuolien kokemuksiin. Tutkimuksessa arvioidaan myös alkuperäisen ”toimeksiannon” mukaisia tilaisuuksien järjestelyihin liittyviä kehittämisohdotuksia, mutta painopiste on osallistujien kokemuksissa ja itse arviointi- sekä kehittämistoiminnan analysoinnissa. Olen kiinnostunut erityisesti nuorten asemasta ja vaikutusmahdollisuuksista sekä toiminnan kehittämisestä eri koulutusasteilla, joten nämä seikat tuovat oman näkökulmansa tutkimukseen. Pyrin kuitenkin kaikissa tutkimuksen vaiheessa olemaan

mahdollisimman neutraali ja puolueeton, mutta taustaoletukseni ja kiinnostuksen kohteeni vaikuttivat varmasti joiltain osin tutkimustulosten analysointiin. Tämä dilemma on kuitenkin varmasti lähes aina eri tutkimuksissa läsnä, pystyykö tutkija koskaan olemaan täysin ”vapaa” omista arvoistaan?

Pyrin siis koko tutkimusprosessin ajan olemaan puolueeton ja pääosin tapahtumien ”ulkopuolinen” henkilö. On kuitenkin huomattava, että myös oma toimintani oli osaltaan tuottamassa tutkimusaineistoa. Tutkija kerää aina tutkimusaineiston, joten aineisto ikään kuin kulkee hänen omien ajatustensa ja ennakko-oletustensa läpi. Tutkija on se, joka päättää mikä aineistossa on tärkeää ja mikä ei, ja tätä kautta muokkaa tutkimuksen kulkua omaan suuntaansa. (Merriam 1998, 216.) Näin ollen ei ole mielekästä ajatella itseäni tutkimuksen kannalta täysin ulkopuolisena henkilönä, vaan yhtenä toiminnan tuottajana osana tutkittavaa joukkoa. Vaikka en havainnoitavissa tilaisuuksissa osallistunut keskusteluun, olin kuitenkin osa tapahtumia ja minut esiteltiin tutkittaville tilaisuuksien alussa. Tätä kautta vaikutin myös osaltani tilaisuuksien kulkuun ja mahdollisiin tapahtumiin havainnoidesani passiivisessa roolissa. Tilaisuuksien järjestäjillä eli työryhmällä oli oma roolinsa tilaisuuksissa ja minulla taas omani. Esimerkiksi Tredun omilla havainnoitsijoilla oli käytössään lomake, jossa olevia asioita he seurasivat, kun taas itse pyrin havainnoimaan kaikkea mahdollisimman vapaasti. Suhteessa Tredun työryhmään olin siis ulkopuolinen, sillä en tiennyt suunnitteluprosessista juuri mitään ennen havainnointia.

Pyrin tutkijana huomioimaan tapahtumia mahdollisimman objektiivisesti ja samalla ottamaan huomioon myös Tredun tavoitteet sekä tehtävät. Muodostin kuitenkin alusta alkaen omat tutkimuskysymykseni, sillä Tredun asettamat tavoitteet keskittyivät pitkälti vain arviointitilaisuuksien käytännön järjestelyihin. Halusin kuitenkin tutkimukselle myös muita lähtökohtia, joten päätin arvioida myös osallistujien kokemuksia ja näkökulmia arviointitilaisuuksista. Tutkimukseni eteni myös tämän suhteen prosessinomaisesti, sillä erilaiset vaiheet seurasivat toisiaan, mutta samalla ne kehittyivät vähitellen toistensa rinnalla (Kiviniemi 2015, 82). Käsittelin aineistoa jo havainnointien jälkeen ja aineistoa kerättiin lisää kyselyn avulla. Aineiston analyysi oli tällöin suuntaa antavaa, jolloin tarkoituksena oli tutkimustehtävän ja -kysymysten täsmentäminen, uusien linjojen löytäminen sekä tutkimuksen suunnan kohdistaminen uudestaan.

Tutkimusasetelman prosessiluonteen korostaminen antaa oman ulottuvuutensa myös tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Kun tutkija itse on eräänlainen aineistonkeruun väline, on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa kehittyvät. Myös tutkittavaan

ilmiöön saattaa liittyä muutoksia, joiden tarkastelu edellyttää tutkimusprosessin joustavuutta tutkimuskohteen mukaisesti. Tutkimuksen kannalta on tärkeää tiedostaa nämä muutokset ja vaihtelut tutkijassa, aineistonkeruumenetelmissä tai tutkittavassa ilmiössä sekä tuoda nämä kehitysprosessit esille raportoinnissa. (Kiviniemi 2015, 84-85.) Aineiston analyysi voi olla suuntaa antavaa ja muokata tutkimuksen suuntaa. Itselläni kävi näin havainnointien jälkeen, joten prosessiluonne oli siis ominaista tutkimukselleni. Tutkimuksen aikana tapahtuneiden muutosten myötä tutkimustehtävä ja aineistonkeruutapa muuttui. Tutkijana myös omat kokemukseni tilaisuuksista ja eri tapahtumista vaikuttivat aineiston syntymiseen ja muotoutumiseen. Jos olisin ollut tiiviimmässä yhteistyössä Tredun työryhmän kanssa, tämä olisi voinut vaikuttaa sekä analyysiin että tulosten muotoutumiseen.

Arvioiviin tutkimuksiin liittyy myös tiedon käyttämisen näkökulmia. Arviointi on eettistä työtä siinä mielessä, että arvioinnin tekijä on aina vallankäyttäjä, ja hän voi vaikuttaa arvioimaansa toimintaan merkittävällä tavalla, jos tuloksia hyödynnetään jatkossa. Arviointi saatetaan usein mieltää jonkin asian arvosteluksi, mutta sen lähtökohta on kuitenkin toinen. Tarkoitus ei ole vain listata arvioitavan asian puutteita vaan tuottaa havaintoja, johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia arvioitavan kohteen vahvuuksista ja parantamisalueista. Arvioinnin tekijän ammattitaito on myös keskiössä; siitä riippuu esimerkiksi se, kuinka tasapainotetusti hän onnistuu esittämään positiiviset ja negatiiviset näkökulmat. (Virtanen 2007, 25.)

5.3 Aineistonkeruu

Laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Aineistotriangulaatio onkin tapaustutkimuksessa yleistä. (Kananen 2012, 35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin havainnointien ja kyselyn avulla. Tutkimukseen osallistuvien määrä määräytyi Tredun järjestämien arviointitilaisuuksien perusteella. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt joilta tietoa kerätään tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on siitä kokemusta. Tässä tapauksessa tilaisuudet järjestettiin ensimmäistä kertaa, joten osallistujilla ei ollut tietoa aiheesta etukäteen, mutta tilaisuuksien jälkeen vastatessaan kyselyyn, osallistujilla oli valmiudet arvioida tilaisuuden onnistumista. Yksi tutkimuksen tehtävä olikin kerätä kokemuksia siitä, miten tilaisuus onnistui ja miten osallistujat sen kokivat. Kyseiset tutkittavat olivat ainoita, kenelle kysely voitiin lähettää, sillä tilaisuuksia ei ole aiemmin järjestetty, joten otos oli siis ennalta määrätty.

5.3.1 Havainnointi

Havainnointia käytetään usein silloin kun tutkittavasta aiheesta tiedetään vähän tai siitä ei ole aikaisempaa tutkimusta (Grönfors 2015, 149; Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu suoritettiin pääosin havainnoimalla, sillä sen avulla saatiin parhaiten tietoa arviointitilaisuuksista. Tilaisuudet myös järjestettiin ensimmäistä kertaa, joten aiempaa tietoa niiden toiminnasta ei ollut olemassa. Havainnoinnin suurin etu on se, että sen avulla voidaan saada suoraan tietoa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta sekä käyttäytymisestä, ja siitä, toimivatko ihmiset oikeasti niin kuin sanovat toimivansa. Havainnoinnin hyötynä on myös mahdollisuus tallentaa tapahtumia silloin kun ne tapahtuvat ja palata näihin tallenteisiin myöhemmin. Sen haittana voi taas olla esimerkiksi se, että havainnoitsija saattaa häiritä tilannetta jota hän havainnoi. Havainnoinnin luotettavuuden yhteydessä voidaan myös miettiä sitä, miten tutkija keskittyi tilanteeseen ja kuunteliko hän tarkkaavaisesti. Tämän voi ongelman voi kuitenkin pyrkiä ratkaisemaan tallenteiden avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212–214; Creswell 2005, 211, Patton 2002, 21–23.) Arviointitilaisuudet tallennettiin nauhoituksella, sillä kuvaaminen olisi voinut häiritä osallistujien luonnollista toimintaa. Pelkkä äänen nauhoitus on kuitenkin aina riski, sillä jälkikäteen ei voida enää palata kuin keskusteluun. Tutkija ei näe mitä tapahtui eikä voi enää tulkita eleitä, ilmeitä ja liikkeitä, vaan ne ovat muistin varassa.

Arviointitilaisuuksia havainnoi lisäksi havainnoitsijoita, jotka olivat Tredun henkilöstöä. Jokaisessa pienryhmässä oli yksi havainnoitsija, joka tarkkaili tilannetta sivusta eikä osallistunut keskusteluun. Myös niissä pienryhmissä, joita itse havainnoin oli aina mukana yksi Tredun havainnoitsija. Joissain pienryhmissä havainnoitsija ehkä häiritsi hieman vapaata keskustelua ja osallistujat eivät ymmärtäneet miksi havainnoitsija vain istui hiljaa samassa huoneessa. Sekä minulla että Tredun havainnoitsijoilla oli samanlainen passiivinen rooli eli emme osallistuneet pienryhmien keskusteluun. Tredun havainnoitsijat toimivat järjestävän työryhmän ohjeiden mukaan, kun taas minä tutkijana havainnoin vapaasti ja ilman suurempia ennakkotietoja kaikkea mahdollista toimintaa. Havainnointini taustalla vaikutti kuitenkin omat tietoni, kokemukseni ja oletukseni arviointitoiminnasta. Arviointikäsitteistössä tuotiin esille esimerkiksi arvioijan ja arvioitavan kohteen tai arvioinnin tilaajien välinen suhde. Vaikka minulla ei ollut ennakkotietoa arviointitilaisuuksista, olin kuitenkin perehtynyt oppivan organisaation käsitteeseen, arviointiin toimintana sekä Tredun kontekstina. Havainnointiini vaikutti siis muun muassa oppivan organisaation teorian ajatus yhteistyöstä ja organisaatioiden kriittisestä itsearvioinnista.

Havainnointia voidaankin suorittaa erilaisista rooleista käsin. Passiivinen havainnoitsija ei osallistu kohteen toimintaan vaan on ikään kuin ”ulkopuolinen”, joka tallentaa ja kirjaa ylös tapahtumia (Creswell 2005, 212). Passiivinen havainnointi tulee usein kysymykseen silloin, kun tutkijan osallistuminen ei toisi mitään merkittävää näkökulmaa tutkimukseen (Grönfors 2015, 152). Itse en tiennyt havainnoimastani asiasta juuri mitään, joten ei olisi ollut järkevää, että osallistun keskusteluun. Tämän vuoksi olin passiivinen havainnoitsija. Tredun havainnoitsijat kuitenkin tiesivät käsiteltävistä asioista ja tilaisuuden luonteesta etukäteen, ja heidän roolinsa sekä läsnäolonsa vaikutus tilaisuuksiin aiheuttikin keskustelua tilaisuuksien loppukatselmuksessa. Havainnointia suoritetaan myös eri tasoisena; suorana tai epäsuorana. Suorassa havainnoinnissa tutkija seuraa ilmiöön liittyviä tapahtumia paikan päällä, niin että tutkittavat voivat havaita havainnoinnin (Kananen 2012, 95). Tässä tutkimuksessa havainnointi oli siis suoraa, sillä osallistujat tiesivät tutkijan läsnäolosta ja se kerrottiin heille myös etukäteen kutsun yhteydessä.

Havainnointitapoja voidaan luokitella myös sen mukaan, kuinka tarkasti säädeltyä havainnointi on. Havainnointi voi olla systemaattista, jolloin se on tarkasti jäsenneltyä, tai hyvin vapaamuotoista, jolloin se voi mukautua luonnolliseen toimintaan. Strukturoimattomassa havainnoinnissa ei ole valmista listaa havainnoitavista asioista eli tutkija kirjaa mahdollisimman paljon tilanteessa tapahtuvia asioita ylös. (Hirsjärvi ym. 2009, 214; Kananen 2012, 96.) Havainnointimuistiinpanot voivat keskittyä esimerkiksi vuorovaikutukseen, jolloin kirjataan ylös osallistujat, mitä he tekevät ja sanovat, muiden reaktiot ja muu välitön informaatio, joka liittyy vuorovaikutukseen. On myös tärkeää kirjata ylös kontekstitietoja siitä, missä tilanteessa vuorovaikutus tapahtui, mihin kellonaikaan ja mitä muita olosuhdetekijöitä oli, mitkä saattoivat vaikuttaa vuorovaikutukseen. Nämä ovat kuitenkin pääasiassa päiväkirjamerkintöjä tai taustatietoja, ja ne on hyvä pitää erillään varsinaisesta vuorovaikutuksesta tai muuhun informaatioon liittyvästä tiedosta. (Grönfors 2015, 156-157.) Kuvailevat muistiinpanot kertovat tapahtumista ja reflektiiviset muistiinpanot havainnoitsijan henkilökohtaisista ajatuksista. (Creswell 2005, 214.) Tutkimuspäiväkirjaan taas kirjataan ylös ilmiötä koskevat havainnot tutkimusjakson aikana (Kananen 2012, 97).

Havainnoin pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksia matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla ja sähköalalla sekä tilaisuuksien jälkeen järjestettyä työryhmän loppukatselmusta. Oma havainnointini keskittyivät käytännön järjestelyihin ja toimintaan sekä osallistujien väliseen vuorovaikutukseen. Pyrin havainnoimaan tilanteita vapaasti, ilman tarkkoja suunnitelmia, mutta mahdollisimman objektiivisesti vierailijan ja ryhmään tutustuvan ihmisen roolissa. Mielestäni tämän roolin säilyttäminen

koko aineistonkeruun ajan onnistui hyvin. Havainnointini oli strukturoimatonta ja käytin apuna nauhoitusta. Tredun havainnoitsijoilla oli käytössä Tredun lomake, johon he kirjasivat ennalta määritellyjä asioita. Itse en käyttänyt tätä lomaketta vaan pyrin kirjaamaan ylös mahdollisimman paljon eri asioita ja tapahtumia. Tietenkin aineiston haasteena voi olla se mitä kirjasin ylös; vaikuttivatko esimerkiksi omat ennakko-oletukseni tai sen hetkinen vireystilani havainnointiin jollain tavalla.

Yksi tekijä, joka liittyy havainnoinnin luotettavuuteen aineistonkeruumenetelmänä, on sen luotettavuus ihmisiä havainnoidessa. Havainnointiin kun liittyy vahvasti ihmisten käyttäytymisen arviointi. Havainnoitsija kiinnittää huomiota ihmisten puheeseen, mutta myös nonverbaaliin viestintään. Ihmisten käyttäytymisestä ei voi kuitenkaan aina vetää kovinkaan luotettavia johtopäätöksiä, sillä esimerkiksi kontekstilla, keskittymiskyvyllä, henkilökohtaisilla asioilla ja tunteilla on suuri merkitys. Esimerkiksi lapset saattavat käyttäytyä täysin sattumanvaraisesti eikä käyttäytymisellä ole mitään tekemistä itse tilanteen kanssa. Onkin siis vaikea ottaa selvää, milloin jokin käyttäytymistapa liittyy tilanteeseen ja milloin ei. Myös jokaisen yksilön omat kokemukset ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat siihen, miten he ymmärtävät tietyn tilanteen ja mitä johtopäätöksiä he siitä vetävät. (Madaus & Stufflebeam 1989, 77; Patton 2002, 260.)

5.3.2 Kysely

Alkuperäisenä tarkoituksena oli järjestää osallistujille, erityisesti opiskelijoille, ryhmähaastatteluja. Osallistujat eivät kuitenkaan lähteneet haastatteluihin mukaan, joten tein avoimiin kysymyksiin perustuvan kyselylomakkeen (Liite 1). Kysely lähetettiin 20 henkilölle ja 10 heistä vastasi. Vastauksia ei siis tullut kovinkaan monta, mutta ne edustavat arviointitilaisuuksien kaikkia osallistujaryhmiä johtoa lukuun ottamatta. Kyselyä ei lähetetty Tredun johdolle eikä tilaisuudet järjestäneille työryhmän jäsenille, sillä työryhmä teki oman onnistumisen arviointinsa. Johtopäätösten taustalle tarvitaan luotettavaa aineistoa, enkä kokenut, että pelkästään omat havaintoni riittävät tähän. Vaikka lomakehaastattelu nähdään useimmiten kvantitatiivisen tutkimuksen muotona (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74), tässä tutkimuksessa se kuitenkin liitetään kvalitatiiviseen tutkimukseen. Lomakkeessa oli vain avoimia kysymyksiä, joten kyselyllä ei kerätty määrällistä aineistoa.

Tein kyselylomakkeen Microsoft Forms-ohjelmalla, jonka kautta pystyin lähettämään osallistujille linkin kyselyyn sähköpostitse saateviestin mukana. Kyselyssä oli 15 kysymystä, joita yksi oli nu-

meerinen arviointi tilaisuuksien onnistumisesta. Lähetin kyselylomakkeen erikseen niille, jotka osallistuivat sähköalan arviointitilaisuuteen ja niille, jotka osallistuivat matkailu-, ravitsemis-, ja talousalan tilaisuuteen, mutta kyselylomake oli täysin sama. Lähetin kyselylomakkeen tammikuun 2017 lopussa ja vastasaikaa oli kaksi viikkoa. Saateviestissä toin esille, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja, että tutkimuksessa ja kyselyssä ei mainita osallistuvien henkilöiden nimiä eikä henkilötietoja. Vastauksia tuli heti ensimmäisen viestin jälkeen muutama, mutta lähetettyäni muistutusviestin sain enemmän vastauksia. Kyselyn ajankohta oli tilaisuuksiin nähden myöhäinen, joten tämä vaikutti varmasti vastausaktiivisuuteen.

Kyselyä tehdessäni keskityin erityisesti kysymysten järjestykseen ja loogisuuteen sekä kysymysten muotoiluun. Muodostin kysymykset tilaisuuksien havaintojen ja Tredun asettamien tavoitteiden pohjalta. Tein siis jo alustavaa aineiston analyysia havainnointikertojen jälkeen ja muodostin kyselyn kysymykset havainnoistani löytämien teemojen perusteella. Kysely olikin mielestäni lähellä teemahaastattelua (kts Tuomi & Sarajärvi 2009, 75), sillä kaikki kysymykset olivat avoimia ja etenivät teemoihin liittyvässä järjestyksessä. Koen, että avoimilla kysymyksillä sain laajempia ja helpommin hyödynnettäviä vastauksia. Avoimet kysymykset antavat vastaajille mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja tällöin tutkijan ennalta määrittelemät vaihtoehdot eivät rajoita vastauksia. Tutkijalla voi olla erilaisia kokemuksia ja vastausvaihtoehdot monivalintakysymyksissä muovautuvat tällöin niiden pohjalta. (Creswell 2005, 364.) Tietenkin avoimetkin kysymykset muovautuivat omien kokemusteni pohjalta, mutta vastaajilla ei ollut valmiita vastausvaihtoehtoja, jotka olisin itse määritellyt. Avointen kysymysten kautta vastaajat voivat siis ilmaista itseään vapaasti (Hirsjärvi ym. 2009, 201).

Kysymykset pohjautuivat tilaisuuksien havainnoinnin lisäksi tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Käsitteistä korostuivat etenkin sidosryhmät, arviointitiedon hyödyntäminen, arvioinnin suunnittelu ja vuorovaikutus sekä yhteistyö. Lomakkeessa kysyttiin esimerkiksi sitä, miten pienryhmän sekä koko ryhmän yhteiset keskustelut sujuivat ja saivatko kaikki mielestään äänensä kuuluviin. Pyrin näillä kysymyksillä selvittämään muun muassa sitä, miten sidosryhmien huomioiminen onnistui tilaisuuksien käytännön järjestelyissä ja mitä voitaisiin jatkossa tehdä toisin, jotta osallistujat kokisivat osallistumisen merkittäväksi. Kysymykset pohjautuivat siis sekä pedagogisen toiminnan arvioinnille asetettuihin tavoitteisiin että viitekehyksessä esille tulleisiin käsitteisiin ja periaatteisiin.

5.4 Aineiston analysointi

Tutkimuksen aineiston kerääminen tapahtui kahdessa vaiheessa, joten myös analysointi tapahtui kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa aloitin aineiston käsittelyn havainnointimuistiinpanoja lukemalla sekä litteroimalla nauhoittamaani materiaalia. En litteroinut kaikkea sanatarkasti, sillä tämä ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista. Litteroin tapahtumien kulun ja osallistujien puheenvuorot, jotka liittyivät tilaisuuksien järjestämiseen. Havainnointimuistiinpanot olivat sekä suoria havaintoja että reflektioivia muistiinpanoja ja niiden avulla löysin vastauksia ensimmäiseen tutkimusongelmaan liittyviin kysymyksiin. Tein alustavaa aineiston analysointia jo litterointivaiheessa, sillä reflektioivista muistiinpanoista pystyin huomaamaan tiettyjä toistuvia seikkoja. Havainnointiaineiston analyysin toteutin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia mukaillen. Aineistolähtöisessä analyysissä on tarkoituksena luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus ainoastaan aineiston pohjalta, kun taas teoriaohjaavassa on aineiston lisäksi teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan suoraan pohjaudu mihinkään teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisempi tieto vaikuttaa analyysiin jollain tasolla, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaavaa, vaan uusia ajatuksia avaavaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Aineiston analyysi ei siis ollut täysin aineistolähtöistä, sillä omat ennakko-oletukseni sekä havaintoni vaikuttivat joltain osin niihin ja minulla oli jo aikaisempaa tietoa aiheesta tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen myötä. En kuitenkaan aineiston analyysissä nojannut mihinkään teoriaan, mutta esimerkiksi Tredun asiakirjat muodostivat kontekstin, johon peilasin aineistoa.

Havainnointiaineisto poikkeaa hieman esimerkiksi kysely- tai haastatteluaineistosta, sillä osa sitä ovat havainnoitsijan omat muistiinpanot. Omat havainnot ohjaavat vääjäämättä analyysiä ja johtopäätösten tekoa, joten kaikkia aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita ei omassa havainnointiaineiston analyysissäni ollut. Sisällönanalyysissä tulee esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan ennen analyysin aloittamista määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla esimerkiksi sana tai lause ja sen määrittämistä ohjaa tutkimustehtävä ja aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt kuitenkin valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti eivätkä ne ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Analyysiyksikköjen valintaa ennen analyysia en varsinaisesti tehnyt, sillä omat havaintoni ja kokemukseni tilaisuuksista vaikuttivat jo aineiston litterointivaiheessa, kuten edellä mainitsin.

Aloitin havainnoinnin sekä havainnointiaineiston analyysin ilman ennakko-oletuksia tai etukäteen muodostettua teemarunkoa. Tietenkin havainnoissa oma taustani ja tietoni vaikuttivat havainnoimiini asioihin, mutta analyysivaiheessa pyrin vain etsimään tutkimusongelman kannalta merkittäviä asioita ja esille tulleita huomioita sekä karsimaan epäoleellisen tiedon pois. Tätä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan kutsua aineiston pelkistämiseksi eli redusoinniksi. Havainnointiaineisto pelkistämisen yhteydessä aloin huomata, että tutkimusongelman kannalta merkittävät asiat ja huomiot muodostivat kokonaisuuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 110) kutsuvat tätä analyysin vaihetta aineiston klusteroinniksi eli ryhmittelyksi tai luokitteluksi. Tässä vaiheessa aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset, tai havainnointiaineiston yhteydessä myös huomiot, käydään läpi tarkasti, ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokittelussa aineisto tiivistyy, koska yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. (mts. 2009, 110.) Aineiston luokittelun yhteydessä käytin värikoodausta, jonka avulla etsin samoihin tekijöihin liittyviä ilmauksia ja omia havaintojani. Kuten edellä jo toin esille, omat havaintoni ja kokemukseni havainnoimistani tilaisuuksista vaikuttivat jo aineiston litterointivaiheessa, joten aineiston klusterointi oli oikeastaan alkanut jo aiemmassa vaiheessa.

Havainnointiaineiston analyysin voisi siis sanoa olleen prosessinomaista, jossa erilaiset vaiheet toteutuivat osittain jopa yhtä aikaa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston klusterointia seuraa aineiston abstrahointi, jossa tarkoituksena on erottaa tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostaa teoreettisia käsitteitä ja edetä johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Vielä pelkän havainnointiaineiston yhteydessä en edennyt aineiston kanssa näin pitkälle vaan havainnointiaineiston analyysin perusteella pyrin pääasiassa sekä etsimään osallistujien suoria kommentteja tilaisuuden kulusta ja onnistumisesta, että muodostamaan luokkia tulevaa aineistonkeruuta varten. Koin jo havainnointiaineiston litterointivaiheessa, että kyseinen aineisto ei riitä tutkimuksen toteuttamiseksi, joten päätin kerätä lisää aineistoa kyselyn avulla.

Kyselyn kysymysten muodostamisen aloitin havainnointiaineistoni pohjalta. Litteroidessani havainnointiaineistoa, huomasin seikkoja mihin kyselyssä kannattaa keskittyä, jotta saisin mahdollisimman paljon tietoa osallistujien kokemuksista. Havainnointi arviointitilaisuuksissa herätti kiinnostuksen erityisesti eri osallistujien näkemyksiin siitä, miten he kokivat tilaisuuden ja oman roolinsa, mitä kehitysehdotuksia heillä on ja miten ne suhteutuvat omiin havaintoihini sekä tilaisuuksissa suoraan

esille tulleisiin kehitysehdotuksiin. Havainnointiaineiston alustavan analyysin jälkeen esille nousi erityisesti kaksi teemaa; *tilaisuuden käytännön järjestelyt ja kehittämisehdotukset*. Omista reflektoiduista muistiinpanoistani muodostin vielä kaksi muuta teemaa, joita tarkensin kysymysten avulla osallistujille lähetetyssä kyselyssä. Nämä olivat *osallistujan taustatiedot*, esimerkiksi se miksi hän lähti mukaan tilaisuuteen ja mitä hän tiesi tilaisuudesta ja sen tarkoituksesta ennen osallistumista, sekä *näkemykset omasta osallistumisesta*. Näitä asioita en pystynyt arvioimaan havainnointimateriaalin perusteella, sillä ne eivät tulleet keskusteluissa tai toiminnassa esille.

Kyselyn kysymykset olivat siis jo valmiiksi miettimieni teemojen alla, mutta analysoinnissa ei kuitenkaan ollut kyse varsinaisesti teemoittelusta, vaan jatkoin myös kyselyaineiston yhteydessä aineistolähtöisellä sekä väljästi teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Kuten jo aiemmin havainnointiaineiston yhteydessä, myös kyselyaineiston analysoinnissa pyrin ensin etsimään tutkimusongelman kannalta merkittäviä asioita ja esille tulleita huomioita sekä karsimaan epäoleellisen tiedon pois eli pelkistämään aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Joissain vastauksissa esimerkiksi viitattiin tilaisuuksien tarjoiluun, jotka liittyvät tilaisuuksien järjestämiseen, mutta eivät kuitenkaan ole merkittävä tekijä. Kyselyvastaukset olivat jo muodostamieni teemojen alla, joten aineiston luokittelua oli oikeastaan jo tehty. Kyselyaineistoa analysoidessani huomasin vastausten liittyvän moniin eri seikkoihin, joten niin sanottuja alaluokkia syntyi enemmän kuin alkuperäisiä teemoja oli.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston klusterointia eli ryhmittelyä tai luokittelua seuraa aineiston abstrahointi, jossa tarkoituksena on erottaa tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostaa teoreettisia käsitteitä ja edetä johtopäätöksiin. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Analysoinnin viimeisessä vaiheessa yhdistin havainnointiaineistot sekä kyselyvastaukset yhteen ja tein lopullisen abstrahoinnin. Havainnointiaineistojen ja kyselyn perusteella muodostamani alkuperäiset teemat muotoituivat sisällönanalyysin myötä yläluokiksi ja hieman erilaisiksi kuin aineistoa kerätessäni. Yhdistelin eri alaluokkia sisältöjen mukaan eri yläluokkien alle, joita muodostui lopulta kaksi; *pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien suunnitteluun liittyvät tekijät* ja *osallisuuteen liittyvät tekijät*. Aineiston analysointi oli siis pitkälti eri käsitteiden ja ilmaisujen etsimistä, luokittelua ja yhdistelyä.

6 PEDAGOGISEN TOIMINNAN ARVIOINTI

Tutkimuslöydökset pohjautuvat erilaisiin havainnointiaineistoihin ja kyselyvastauksiin. Kuvailen aluksi näitä erilaisia tutkimusaineistoja ja tämän jälkeen tutkittavaa tapausta eli pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien toimintaa ja niiden kulkua. Aineistojen ja tapauksen kuvailujen jälkeen erittelen aineistoista muodostuneita eri osa-alueisiin liittyviä löydöksiä.

6.1 Aineistojen kuvaus

Tutkimusaineistot muodostuvat neljästä eri aineistotyypistä. *Omat havainnot* arviointitilaisuuksista ovat laajin aineistotyyppi. Kirjasin ylös omia havaintojani matkailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä sähköalan arviointitilaisuuksissa ja nauhoitin tilaisuuksien pienryhmätoiminnan sekä yhteiset keskustelut. Molempien tilaisuuksien jälkeen kirjoitin myös tutkimuspäiväkirjaa, jossa reflektoin tilaisuuksissa esille tulleita tapahtumia. Molempien alojen tilaisuuksien lopussa osallistujat saivat antaa tilaisuudesta suoraa palautetta. Nämä *osallistujien suorat palautteet* ovat yksi osa aineistoni. Erotan ne havainnointiaineistoista, sillä ne ovat suoria kehitysehdotuksia, joita osallistujat pääsivät kertomaan heti tilaisuuden jälkeen. Niihin ei liity suoranaisesti omaa havainnointiani, sillä litteroin ne suorina ilmaisuina nauhoittamastani materiaalista. Suorat palautteet identifioin koodeilla osallistujan taustan ja kyseessä olevan tilaisuuden perusteella. H tarkoitti Tredun henkilöstöön kuuluvaa vastaajaa, T työelämän edustajiin kuuluvaa vastaajaa ja O opiskelijoihin kuuluvaa vastaajaa. Kyseessä oleva tilaisuus tai merkittiin koodilla S (sähköalan tilaisuus) tai M (matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuus) ja näiden kirjainten perässä käytin numeroa erottaakseni osallistujat.

Havainnoin myös tilaisuudet järjestäneen *työryhmän loppukatselmusta*, jossa keskusteltiin tilaisuuksien toteutuksesta ja onnistumisesta. Loppukatselmukseen osallistui arvioitavien alojen koulutuspäälliköt, osaamisen kehittämisen osaston henkilöstöä sekä muuta Tredun henkilöstöä, jotka olivat havainnoimassa arviointitilaisuuksia. Havainnoidessani loppukatselmusta, kirjasin ylös kaikki kehi-

tysehdotukset tilaisuuksiin liittyen, joita osallistujat toivat esille. Sain myös työryhmän sihteerin koamaan tiivistyksen loppukatselmuksesta, jossa oli pääpiirteittäin samoja asioita kuin omissa havainnoissani. Loppukatselmuksen jälkeen kirjoitin taas tutkimuspäiväkirjaa, josta on alla ote.

” Loppukatselmuksen alussa käytiin läpi onnistumisia ja tilaisuuksiin liittyviä käytännön asioita. Loppukatselmuksessa syntyi yllättävän paljon myös kehittämis ehdotuksia, joita en etukäteen juurikaan odottanut kuulevani. Lähes kaikki osallistujat toivat esille nuorten äänen kuuluiin saamisen, lähinnä sen miten tätä aspektia voitaisiin opintojen aikana lisätä. Monet osallistujista vaikuttavat lähes tyytymättömiltä siihen, millainen opiskelijoiden rooli on opinnoissa ja muussa toiminnassa. Tätä aloin pohtia itse enemmänkin, voisinko liittää osallisuuden jotenkin myös omaan tutkimukseeni. ”

Omat päiväkirjamerkintäni olivat siis reflektioita eri tapahtumien jälkeen ja niiden pohjalta myös tutkimusongelmat- ja kysymykset muotoituivat tutkimuksen edetessä.

Havainnointien jälkeen laadin osallistujille lähetettävän kyselyn, joka on neljäs tutkimuksen aineisto. Lähetin kyselyn työelämän edustajille, opiskelijoilla ja Tredun henkilöstön edustajille. Kyselyyn vastasi 10 osallistujaa, jotka identifioin koodeilla H, T ja O. H tarkoitti Tredun henkilöstöön kuuluvaa vastaajaa, T työelämän edustajiin kuuluvaa vastaajaa ja O opiskelijoihin kuuluvaa vastaajaa. Käytin myös kirjaimen perässä numeroa, jotta pystyin erottamaan vastaajat. Kyselyssä ei kysytty muita taustatietoja kuin mihin osallistuja-ryhmään vastaaja kuuluu, joten vastaukset olivat anonyymejä kaikilta osin. Kyselyssä ei myöskään kysytty kumpaan arviointitilaisuuteen vastaaja osallistui, sillä tämän kysymyksen myötä vastaajat olisi voinut tunnistaa. Osa vastaajista toi muissa vastauksissaan esille mihin tilaisuuteen osallistui, mutta tätä en tuo esille tutkimustuloksissa.

6.2 Tapauksen kuvaus

Alla kuvaillaan Tredun matkailu-, ravitsemis- ja talousalan sekä sähköalan pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien kulkua. Havainnot ovat sekä omia huomioitani että osallistujien suoria kommentteja eli kuvailu toimii samalla myös esimerkkinä havainnointiaineistosta. Painopiste on erityisesti työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmissä, sillä heidän ryhmissään toimintaan liittyi eniten epäselvyyttä itse menetelmästä ja odotetusta tuloksesta. Opetus- ja ohjaushenkilöstö sekä

johto taas vaikuttivat omaavan kokemusta vastaavien aiheiden käsittelystä ja erilaisiin kehittämistilaisuuksiin osallistumisesta.

6.2.1 Tilaisuuksien käytännön järjestelyt

Molempien tilaisuuksien alussa koulutusalojen koulutuspäälliköt toivottivat osallistujat tervetulleiksi ja korostivat tilaisuuden tärkeyttä toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuuden fasilitoijana eli toiminnan ohjaajana toimi sähköalan koulutuspäällikkö ja sähköalan tilaisuuden fasilitoijina taas matkailu-, ravitsemis- ja talousalan koulutuspäälliköt. Yhtenä tilaisuuksien järjestäjien tavoitteena olikin oppia Tredun sisällä toiselta koulutusosalta. Fasilitoijat selkeyttivät tilaisuuden tulevaa kulkua eli pienryhmiin jakautumista ja tämän jälkeen tapahtuvaa yhteistä keskustelua. Jokainen osallistuja myös esitteli itsensä tilaisuuden alussa. Pienryhmien oli tarkoitus muodostua osallistujien edustamien ryhmien (opiskelijat, työelämän edustajat, ohjaus- ja opetushenkilöstö, johto) perusteella, mutta koska matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa työelämän edustajia oli vain kaksi, yhdistettiin työelämän edustajat samaan ryhmään opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoita oli neljä ja heistä kolme oli aikuisopiskelijoita, joilla oli jo monipuolista kokemusta työelämästä. Sähköalan tilaisuudessa osallistujat jaettiin pienryhmiin alkuperäisen suunnitelman mukaan.

Pienryhmäkeskusteluille oli aikaa tunti ja tarkoituksena oli keskustella siitä, millaista ammatillisen osaamisen arviointi ja ohjaus ovat pienryhmän sekä yksittäisen osallistujan näkökulmasta. Sähköalan tilaisuudessa pienryhmiä ohjeistettiin selkeästi valitsemaan puheenjohtaja sekä kirjuri ja ottamaan huomioon, että molempien aiheiden käsittelyyn jää aikaa. Fasilitoijat toivat myös esille kiertävänsä pienryhmissä kuuntelemassa ja auttamassa. Näitä seikkoja ei mainittu erikseen matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa, joten ohjeistusta oli hieman tarkennettu ennen sähköalan tilaisuutta. Osallistujia myös kannustettiin keskustelemaan avoimesti ja rohkeasti.

Tilaisuuden alussa fasilitoijat kertoivat tilaisuuksien havainnoinnista ja omasta roolistaan. Minun lisäksi molempia tilaisuuksia havainnoi neljä Tredun henkilöstöön kuuluvaa henkilöä. Myös heidän tavoitteenaan oli arvioida sitä, miten menetelmä sopii työelämän edustajia ja opiskelijoita osallistamaan foorumiin sekä tietojen keräämiseen. Samalla tuotiin myös esille, että keskustelut nauhoitetaan ja osallistujilta pyydettiin suostumus tähän. Osallistujille kerrottiin myös, että havainnointi keskittyy menetelmän toimivuuteen, ei osallistujien kertomiin mielipiteisiin itse käsiteltävistä ai-

heista. Fasilitoijan rooli pienryhmäkeskustelujen aikana oli kierrellä eri ryhmissä ja auttaa tarvittaessa esimerkiksi käsitteiden avaamiseen liittyen. Pienryhmäkeskustelujen tukena käytettävissä oli opiskelijoilta kerättyjä palautteita, joita myös lyhyesti esiteltiin ennen pienryhmiin siirtymistä.

6.2.2 Työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmät

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa työelämän edustajat ja opiskelijat olivat yksi pienryhmä, kun taas sähköalan tilaisuudessa nämä pienryhmät olivat erikseen. Tämän vuoksi kuvailen ensin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan pienryhmän toimintaa ja tämän jälkeen sähköalan. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmässä keskustelu aloitettiin puheenjohtajan valinnalla, jotta osallistujien omien sanojen mukaan ”toiminnassa päästiin eteenpäin”. Alussa pienryhmän keskustelu lähti hieman hitaasti liikkeelle, eivätkä osallistujat tuntuneet oikein tietävän mitä pienryhmässä on tarkoitus tehdä tai mistä heidän on tarkoitus keskustella. Fasilitoija oli kuitenkin ryhmän mukana toiminnan alussa ja hän pyrki täsmentämään käsitteitä sekä tarkentamaan toiminnan tarkoitusta. Myös opiskelijat tuntuivat vievän toimintaa sekä keskustelua alussa eteenpäin. Alun kankeuden jälkeen pienryhmän keskustelu lähti aktiivisesti liikkeelle ja kaikki saivat kerrottua näkemyksiään. Osallistujat sopivat yhdessä siitä, että pienryhmässä ei tarvitse pyytää puheenvuoroa vaan keskustelu on vapaata. Pienryhmän kommunikointi oli havaintojeni mukaan toimivaa ja erilaisen taustan omaavat osallistujat pystyivät keskustelemaan keskenään tasapuolisesti. Työelämän edustajat ovat kuitenkin hieman erilaisessa asemassa kuin opiskelijat ja he muutamaa otteeseen viittasivat ikään kuin ”sisäpiiriin” tietoon puhuessaan toisilleen; ”tiedät varmaan mitä tarkoitan?”.

Työelämän edustajat kuitenkin myös pitivät keskustelua yllä ja huolen siitä, että kaikkia ennalta annettuja kysymyksiä käsiteltiin pienryhmässä ja keskusteluja kirjattiin ylös tulevaa yhteistä keskustelua ajatellen. Pienryhmä huomasi omatoimisesti sen, että välillä keskustelu lähti niin sanotusti sivuraiteille. Puheenjohtaja johdatti keskustelua välillä tarkastikin ja kyseli opiskelijoiden mielipiteitä käsiteltävistä aiheista. Keskustelu sivusi muutamaa otteeseen opiskelijoiden asemaa työssäoppimispaikoissa ja työelämän edustajat antoivat vinkkejä opiskelijoille esimerkiksi palautteen pyytämisen suhteen. Opiskelijat osallistuivat keskusteluun koko toiminnan ajan aktiivisesti, mutta työelämän edustajat huolehtivat enemmän keskustelun kulusta sekä rakenteesta. Nuorisopuolen opiskelija oli opiskelijoista vähiten äänessä ja keskustelu pohjautuikin pitkälti aikuiskoulutuksen näkökulmaan.

Jotkut käsiteltävät kysymykset olivat pienryhmän mielestä hankalia ja osallistujat myös kysyivät Tredun havainnoitsijalta lisätietoa erääseen käsiteltävään aiheeseen liittyen. Kyseisen pienryhmän vahvuus oli kuitenkin selkeästi se, että eri osapuolien edustajat pääsivät hyvään vuoropuheluun keskenään ja pystyivät kertomaan kokemuksiaan toisilleen. Keskustelussa otettiin myös hyvin eri alat huomioon. Kaiken kaikkiaan pienryhmän toiminta oli aktiivista ja tärkeitä näkökulmia tuli esille. Aikaa pienryhmän keskustelulle oli tunti ja kyseisessä pienryhmässä osallistujien mielestä aika lopui kesken.

Sähköalan tilaisuudessa työelämän edustajien pienryhmässä osallistujia oli neljä. Pienryhmän keskustelu lähti liikkeelle melko hitaasti ja osallistujat pohtivatkin aluksi humoristisesti sitä, tuleekohan toiminnasta edes mitään. Toinen fasilitoijista oli kuitenkin paikalla, joten keskustelu lähti pääosin hänen toimestaan liikkeelle. Muutama osallistuja toi myös esille, että käsitteet olivat heille tuttuja opiskelijoiden harjoittelujen kautta. Fasilitoija vei pienryhmän keskustelua alussa eteenpäin ja osallistui keskusteluun melko paljon. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa fasilitoija ei osallistunut keskusteluihin näin paljon, joten fasilitoijan roolia oli ehkä tarkennettu edellisen tilaisuuden jälkeen. Ryhmässä ei päätetty puheenjohtajaa tai kirjuria, ja yksi osallistujista tiedusteli, kirjaako havainnoitsija heidän ajatuksensa ylös. Näin ei kuitenkaan ollut tarkoitus ja fasilitoija muistuttikin, että pienryhmässä jonkun olisi hyvä toimia kirjurina. Ketään ei kuitenkaan valittu kirjurin rooliin, vaan pienryhmä alkoi käydä läpi opiskelijapalautteita yhdessä fasilitoijan kanssa. Palautteiden käsittelyn yhteydessä työelämän edustajat eivät huomanneet palautteiden olevan erikseen aikuis- ja nuorisopuolen opiskelijoilta, joten keskustelun alussa palautetietoja käsiteltiin hieman väärästä näkökulmasta, mutta fasilitoija puuttui keskusteluun tässäkin asiassa.

Työelämän edustajien pienryhmän toiminta oli havainnointini mukaan melko hidasta ja keskustelu ei liikkunut eteenpäin kovinkaan sujuvasti. Keskustelua kyllä syntyi, mutta hiljaisia hetkiä oli melko paljon. Yksi osallistujista oli eniten äänessä ja keskustelu lähti välillä hieman aiheen ulkopuolelle, esimerkiksi Taitaja-kisoihin. Osallistujat eivät juurikaan tuntuneet miettivän mistä heidän oli tarkoitus keskustella eikä kukaan heistä ”palauttanut” keskustelua takaisin aiheeseen, jos se lähti aiheen ulkopuolelle. Yksi hiljaisempi osallistuja vaikutti olevan erittäin kiinnostunut aiheista, mutta puheenvuoron saaminen oli äänekkäämpien osallistujien vuoksi välillä ajoittain hankalaa. Keskustelu sivusi siis melko laajasti eri aihealueita ja puheenjohtajan valinta olisi ollut aiheellista. Fasilitoija toimikin tässä pienryhmässä tarkentajan ja puheenjohtajan roolissa, kunnes hän vaihtoi toiseen pien-

ryhmään. Fasilitoijan lähdettyä osallistujat totesivat, että nyt voidaankin pitää kahvitauko ja keskustelu aiheesta tyrehtyi. Osallistujat keskustelivat omaan alaansa liittyvistä aiheista, jotka hieman sivusivat Tredua, mutta eivät kuitenkaan liittyneet tilaisuuden aiheisiin.

Lyhyen tauon jälkeen pienryhmä pääsi jälleen aiheeseen käsiksi, mutta keskustelu oli enemmän tarinankerrontaa ja kokemusten vaihtamista kuin kehitysehdotusten ideointia. Keskustelun loppupuolella toinen fasilitoija tuli paikalle ja lähti vetämään toimintaa jälleen eteenpäin. Osallistujat totesivat, että keskustelu pitäisi vielä kiteyttää yhteen ja alkoivat vasta lopuksi kirjoittamaan ajatuksiaan ylös. Kirjurin roolia sivuttiin keskustelun alussa, mutta kukaan ei tähän kuitenkaan ryhtynyt. Fasilitoija olisi siis voinut vielä tarkemmin ohjeistaa ryhmän toimintaa, jotta ajatukset olisivat selkeästi myös kirjallisena ylhäällä. Pienryhmän keskustelu aiheen ympärillä kiihtyi viimeisen 15 minuutin aikana ja keskustelu jatkui yhä muiden pienryhmien tullessa takaisin yhteiseen tilaan, jossa työelämän edustajien pienryhmä oli ollut koko ajan.

Sähköalan opiskelijoiden pienryhmässä osallistujat alkoivat ensiksi lukea materiaalina olevia opiskelijapalautteita. Keskustelu ei siis lähtenyt kovinkaan luontevasti liikkeelle vaan osallistujista saatiin kuvan, että he eivät olleet varmoja mitä pitäisi tehdä. Palautteisiin tutustuminen oli kuitenkin yksi tärkeä osa keskustelua, joten pienryhmän voidaan todeta toimineen tässä suhteessa esimerkillisesti. Keskustelun alussa yksi osallistuja pohti ovatko kyseiset opiskelijat parhaita mahdollisia opiskelijaedustajia, sillä he ovat kaikki (nuorisopuolen opiskelijat) lukiopuolelta. Osallistujista neljä oli nuorisopuolen opiskelijoita ja yksi aikuispuolen opiskelija. Osallistujat siis myös itse kiinnittivät huomiota taustoihinsa ja niiden tietynlaiseen yksipuoleisuuteen. Palautteisiin tutustumisen jälkeen keskustelu lähti hyvin liikkeelle ja toimintaa alettiin myös kirjata ylös. Yksi osallistuja piti toimintaa enimmäkseen yllä sekä ikään kuin otti puheenjohtajan roolin, sillä sitä ei pienryhmässä erikseen sovittu.

Pienryhmän keskustelu oli aktiivista ja tehokasta, mutta välillä huomion kiinnitti, se että osallistujat eivät ehkä aina ihan tienneet mikä oli keskustelun tarkoitus tai mitä käsitteet tarkoittavat. Tredun havainnoitsija joutui puuttumaan keskusteluun, sillä opiskelijat eivät huomanneet aikuis- ja nuorisopuolen tutkintojen sisältöjen välisiä eroja. Keskustelu oli menossa tuolloin jo hieman väittelyn puolelle, mutta havainnoitsijan puheenvuoron jälkeen tilanne selvisi. Myös opiskelijoiden pienryhmä olisi siis havaintojeni mukaan kaivannut fasilitoijan läsnäoloa toiminnassaan, jotta väärinymmärryksiltä olisi välttytty. Osallistujista kolme oli eniten äänessä ja kaksi muuta jäi hieman takalalle. Ryhmädynamiikkaan saattoi vaikuttaa opiskelijoiden koulutustaustat, sillä kaksi heistä oli

tieto- ja tietoliikennetekniikan (ICT) opiskelijoita ja kolme sähköalan opiskelijoita, mutta keskustelun painopiste oli vahvasti sähköalan opinnoissa. Pienryhmän keskustelu oli vilkasta ja välillä keskustelu lähti ohi aiheen, mutta tämän osallistujat huomasivat aika ajoin myös itse.

Keskustelun puolella välissä osallistujat kävivät läpi siihen mennessä kirjattuja näkökulmia ja miettivät mitä materiaaleina annettujen palautteiden osalta pitäisi tehdä. Osallistujat pohtivat pitäisikö heidän odottaa fasilitoijaa lisäohjeiden saamiseksi, sillä havainnoitsijalta ei saanut kysyä mitään. Tilanne oli jo hieman jumiutumassa paikalleen, mutta fasilitoijan saapuessa paikalle osallistujat saivat kaipaamiaan ohjeita. Pienryhmän keskustelu jatkui fasilitoijan ohjeiden jälkeen jälleen hyvin aktiivisesti ja välillä keskustelu oli jopa niin kiivasta, että osallistujat puhuvat toistensa päälle. Ryhmädynamiikassa huomion kiinnittikin juuri se, että keskusteluun osallistui pääasiassa kolme osallistujaa ja kaksi muuta olivat hiljaa. Keskustelun yhteydessä tuli myös esiin, että yksi aktiivinen osallistuja oli osallistunut aiemmin kokoukseen, jossa vastaavista aiheista oli puhuttu. Tämän perusteella opiskelija oli siis aktiivinen osallistuja vastaavanlaisessa toiminnassa ja tämä selitti osaltaan myös hänen roolinsa keskustelun ylläpitäjänä. Aivan keskustelun lopussa yksi aktiivinen osallistuja kysyi hiljaisemmalta osallistujalta mitä heidän alallaan (ICT) aiheisiin liittyen tapahtuu ja totesi, ettei heidän alastaan ole puhuttu mitään. Aikaa ei kuitenkaan riittänyt aiheesta keskustelemiseen vaan kyseisen opiskelijan mielipide jäi kokonaan kuulematta.

6.2.3 Opetus- ja ohjaushenkilöstön pienryhmä

Kaikkien pienryhmien keskustelut nauhoitettiin, mutta sähköalan opetus- ja ohjaushenkilöstön nauhoitus ei toiminut, joten alla käsitellään vain matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetus- ja ohjaushenkilöstön pienryhmän toimintaa.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan opetus- ja ohjaushenkilöstön pienryhmässä keskustelu lähti aktiivisesti ja nopeasti liikkeelle. Aikaa ei juurikaan käytetty kysymysten ja tavoitteiden pohdintaan vaan tilaisuuden tarkoitus tuntui olevan selvää osallistujille. Pienryhmän keskustelu keskittyi pitkälti eri puolien, aikuis- ja nuorisokoulutuksen, näkemyksien vertailuun. Pienryhmän toimintaa havainnoidessani huomasin siis melko selvästi, että osallistujat olivat tottuneita osallistumaan vastaavanlaiseen toimintaan. Yksi osallistujista oli kuitenkin alussa eniten äänessä ja johdatti keskustelua. Puheenjohtajaa ei ryhmässä varsinaisesti valittu, mutta tähän rooliin ikään kuin nousi kuitenkin tietty henkilö. Keskustelu tuntui hieman tyrehtyvän pienryhmätoiminnan puolella välissä ja aihepiiri vaikutti olevan tuttua osallistujille. Pienryhmän toimintaa havainnoidessani kiinnitin huomiota siihen,

että osallistujat puhuivat jonkin verran opiskelijoiden ja työelämän odotuksista aihepiiriä koskien. Pienryhmässä myös pohdittiin, miten asiat joista keskusteltiin, saadaan tuotua kaikkien pienryhmien yhteisessä keskustelussa esille. Opettajien ja ohjaajien pienryhmässä keskusteluun varattu aika tuntui heidän ryhmälleen liian pitkältä, vaikkakin keskustelu jatkui koko tunnin ajan. Keskustelu kuitenkin sivusi loppuvaiheessa jo hieman eri aiheita kuin oli tarkoitus.

6.2.4 Johdon pienryhmä

Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan johdon pienryhmässä keskustelu lähti aktiivisesti ja nopeasti liikkeelle. Käsiteltävät aiheet mainittiin heti ja yhdessä pohdittiin, pitääkö aiheesta tehdä kirjallinen yhteenveto. Pienryhmä myös pohti heti alkuun näkökulmansa keskusteluun; sen painopiste oli juuri johtamisessa, sillä erään osallistujan mukaan sitä heiltä odotetaan. Tämän näkökulman vuoksi keskustelu oli melko erilaista kuin muissa ryhmissä. Keskustelu pienryhmässä sujui ongelmitta eikä tehtävänantoa tai kysymyksiä juuri tarvinnut tarkentaa.

Keskustelun puolella välissä toimintaan tuli lyhyt tauko, ja tila jossa pienryhmä työskenteli, oli suhteellisen meluisa. Tässä vaiheessa ryhmän keskusteluja tiivistettiin kirjoitettuna paperille ja osallistujat tiedustelivat fasilitoijalta, onko hänellä lisäohjeistusta ryhmälle. Tämänkin ryhmän kohdalla aika siis tuntui olevan hieman liian pitkä. Kyseisen pienryhmän osallistujien, aivan kuin opetus- ja ohjaushenkilöstönkin, taustalla on luultavasti osaamista ja kokemusta vastaavanlaisesta työskentelestä, joten osittain tämän takia asiat käsiteltiin tehokkaasti ja nopeasti läpi. Johdon pienryhmä oli matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa ainut pienryhmä, jossa alussa jaettuja opiskelijapalautteita käytiin läpi osana keskustelua. Lopuksi ryhmä kävi vielä kokoavasti läpi mitä keskustelun aikana erityisesti tuli esiin.

Sähköalan johdon pienryhmässä keskustelun avasi myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuuteen osallistunut henkilö, jolla oli siis jo kokemusta tilaisuuden kulusta. Hän tarkensi pienryhmän keskustelun tavoitteita ja sitä, että heidän näkökulmansa keskustelussa on erityisesti johdon näkökulma. Muut osallistujat esittivät tarkentavia kysymyksiä ja pienryhmä päätti puheenjohtajan sekä kirjurin. Osallistujat myös päättivät, että yhteisessä keskustelussa yksi aloittaa heidän näkökulmansa esittelyn ja muut täydentävät tarvittaessa. Pienryhmän keskustelu oli rauhallista ja vuorovaikutus toimi hyvin. Tähän vaikutti varmasti se, että osallistujia ryhmässä oli vain kolme ja kaksi heistä oli osallistunut myös matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vastaavaan tilaisuuteen.

Osana keskustelua pienryhmä teki väliyhteenvedon arviointiin liittyvistä näkemyksistään ennen kuin he jatkoivat ohjaukseen liittyvään keskusteluun. Pienryhmässä otettiin myös opiskelijapalautteet huomioon osana keskustelua varsinkin sen loppupuolella. Fasilitoija tuli ryhmän toimintaan mukaan sen puolesta välissä ja kertoi lyhyesti huomioita, joita työelämän edustajien pienryhmässä oli tullut esille. Kaiken kaikkiaan pienryhmän keskustelu oli aktiivista ja eteni ikään kuin itsestään aiheesta ja näkemyksestä toiseen. Tähän vaikuttaa luultavasti osallistujien työtehtävä ja työnkuva aivan kuin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan johdon pienryhmässään; vastaavia asioita käsitellään osana normaalia työnkuvaa ja aihepiiriin liittyviä keskusteluja käydään luultavasti melko usein. Vastaavanlainen toiminta ja tilaisuudet ovat myös varmasti tuttuja työtehtävien johdosta.

6.2.5 Yhteinen keskustelu

Molemmissa tilaisuuksissa pienryhmien keskustelujen jälkeen kaikki osallistujat kokoontuivat takaisin samaan tilaan ja pienryhmissä esille tulleita asioita käsiteltiin yhdessä. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuuden yhteinen keskustelu alkoi työelämän ja opiskelijoiden pienryhmän näkemyksillä. Pienryhmän puheenjohtaja kertoi kirjaamiaan asioita muille osallistujille puhuen lähinnä yksin. Muut osallistujat kommentoivat melko vähän esille tulleita asioita ja esittely oli lähinnä asioiden listausta. Tämän jälkeen vuorossa oli opetus- ja ohjaushenkilöstön pienryhmän näkemykset ja viimeisenä johdon pienryhmän näkemykset. Ensiksi yhteisessä keskustelussa käytiin läpi ensimmäinen käsiteltävä kysymys ja tämän jälkeen kierros aloitettiin alusta samassa järjestyksessä, mutta toista kysymystä koskien.

Sähköalan tilaisuudessa opiskelijoiden pienryhmä aloitti näkemystensä kertomisen, tämän jälkeen vuorossa oli työelämä, opetus- ja ohjaushenkilöstö ja viimeisenä johto. Vuoropuhelua tai kommentointia ei yhteisessä keskustelussa juuri syntynyt vaan pienryhmät kertoivat näkemyksiään vuorotellen. Opetus- ja ohjaushenkilöstön puheenvuoro oli pisin ja laajin. Pienryhmien näkemysten jälkeen muutamat osallistujat kommentoivat lyhyesti esille tulleita asioita, jonka jälkeen siirryttiin ohjausta koskevien näkemysten läpikäymiseen. Opiskelijoiden pienryhmä aloitti jälleen näkemystensä kertomisen ja opettajat kommentoivat hieman yhteen opiskelijoiden ajatukseen. Pienryhmien esitysjärjestys oli sama kuin edellä, mutta ohjausta koskevien näkemysten yhteydessä vuoropuhelua syntyi enemmän. Yhteisessä keskustelussa eivät kuitenkaan tule esille kaikki pienryhmien näkemykset ja ideat, vaan pieni osa niistä.

Yhteisissä keskusteluissa nousi havainnointini perusteella esiin erityisesti se, että osallistujat olivat kiinnostuneita toisten pienryhmien näkemyksistä ja mielipiteistä, mutta yhteinen keskustelu ei luonut parasta mahdollista tilaa vuoropuhelulle. Pienryhmät lähinnä listasivat esille tulleita asioita ja vuoropuhelun aika oli vasta tämän jälkeen. Kiinnitin myös huomiota siihen, että matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa opiskelijat eivät juuri kommentoineet oman pienryhmänsä näkemyksiä vaan työelämän edustajat kertoivat niistä muille osallistujille. Johdon pienryhmä toi myös esille, että heitä olisi kiinnostanut kuulla opiskelijoiden ja työelämän edustajien mielipiteitä käsiteltyihin asioihin laajemmin.

Kun kaikki pienryhmät olivat kertoneet molempiin kysymyksiin liittyvät näkökulmansa muille osallistujille, keskusteltiin yhteisesti siitä, miten tulevaisuudessa voidaan yhdessä edistää vaihtoehtoisen osaamisen hankkimista. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa kiinnitin huomiota opiskelijoiden ja osittain myös johdon melko passiiviseen rooliin. Keskustelua käytiin pääasiassa työelämän edustajien ja opetus- sekä ohjaushenkilöstön kesken. Tämä vuoropuhelu oli toki varmasti hyvin hedelmällistä kaikille osapuolille, mutta näkemykseni mukaan melko suuren osan mielipiteet jäivät sanomatta. Tietenkään ei voida olla varmoja olisiko kyseisillä osallistujilla edes ollut mitään uutta sanottavaa, mutta keskustelu keskittyi pääasiassa tiettyjen osapuolien välille. Tässä vaiheessa myös sähköalan tilaisuudessa vuoropuhelua syntyi enemmän ja monet esittävät omia näkemyksiään sekä käyttävät pitkiäkin puheenvuoroja. Varsinaista yhteistä keskustelua ei kuitenkaan laajasti ajateltuna syntynyt vaan muutamat osallistujat ovat pääosin äänessä. Joidenkin osallistujien mielenkiinto myös herpaantui ja esimerkiksi matkapuhelin vei huomion yhteiseltä keskustelulta.

Tilaisuuksien lopuksi oli varattu aikaa menetelmän arvioinnille. Ensiksi osallistujia pyydettiin täyttämään älypuhelimella ennakoon tehty lyhyt kysely. Kysely kuitenkin osoittautui etenkin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa hankalaksi täyttää ja lopulta järjestelmä mitä ilmeisimmin ylikuormittui eivätkä kaikki päässeet täyttämään vastauksiaan. Tähän kului jonkin verran aikaa, jonka olisi voinut käyttää osallistujien suulliseen menetelmän arviointiin. Myös osallistujat kommentoivat kyselyn olevan liian vaikea ja sekava sekä ohjeistuksen epäselvä. Kyselyn jälkeen osallistujat saivat antaa tilaisuudesta palautetta suullisesta. Näitä palautteita käsitellään seuraavaksi osana muita aineistoja.

6.3 *Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien suunnitteluun liittyvät tekijät*

Seuraavaksi erittelen yllä olevien havainnointiaineistojen, työryhmän loppukatselmuksen, tilaisuuksissa annettujen suorien palautteiden ja kyselyvastausten perusteella löytyneitä kokonaisuuksia. Selkeästi suurin osa osallistujien palautteista ja omista havainnoistani koski arviointitilaisuuksien suunnittelua ja siihen liittyviä käytäntöjä. Tämä on loogista ja odotettavissa olevaa, sillä tilaisuudet järjestettiin ensimmäistä kertaa ja yhtenä tavoitteena oli saada kokemuksia tilaisuuksien onnistumisesta. Tutkimuksessa esille tulleet löydökset on alla jaettu kolmeen eri alaluokkaan; *tilaisuuksien käytännön järjestelyt, pienryhmätoiminta ja tiedon hyödyntäminen*.

6.3.1 Tilaisuuksien käytännön järjestelyt

Tilaisuuksien alussa osallistujille muun muassa kerrottiin tilaisuuden kulusta ja heille annettiin ohjeita pienryhmätoimintaa koskien. Eri aineistoissa merkittäväksi onnistumista edistäväksi tekijäksi nousikin *käytännön ohjeiden antaminen osallistujille*. Kyselyvastausten mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstölle sekä työelämän edustajille pedagogisen toiminnan arviointi oli käsitteenä tuttu, mutta opiskelijat eivät tienneet käsitteen merkitystä. Kaikki vastaajat yhtä lukuun ottamatta tiesivät omasta mielestään pääpiirteittäin miksi tilaisuus järjestettiin ja he toivat esille tavoitteita, kuten työelämän, opiskelijoiden ja Tredun yhteistyön sekä näkemysten jakamisen. Kyselyssä tuli esille, että ennen tilaisuuteen osallistumista tietoa tilaisuuden asiasisällöstä ei kaikkien mielestä saatu tarpeeksi, mutta tilaisuuksien alkaessa asiat tuotiin hyvin esille. Yksi vastaaja kuitenkin toi esille, että järjestäjien epävarmuus toisen tilaisuuden alussa, ”*emme oikeastaan itsekään tiedä mitä meidän pitäisi tehdä*”, ei antanut hyvää kuvaa tilaisuudesta. Myös työryhmän loppukatselmuksessa tuli esille, että tilaisuuden tarkoitus vaatii vielä selvennystä ja että on tärkeää, että kaikki osapuolet tietävät miten edetään ja toimitaan.

Havaintojeni ja osallistujien tilaisuuksissa antamien suorien palautteiden perusteella myös pienryhmätoimintaan olisi kaivattu selkeämpää ohjeistusta. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa ohjeistusta ei juuri ollut, mutta sähköalan tilaisuudessa puheenjohtajan ja kirjurin valinta mainittiin tilaisuuden alussa. Tämä ei kuitenkaan monessakaan ryhmässä toteutunut, kuten edellä tilaisuuksien kuvailun yhteydessä tuli ilmi, joten lisäohjeistusta kaivataan myös mahdollisissa tulevilla tilaisuuksissa.

"Ryhmätyöskentelyyn vielä vähän selkeämpää ohjeistusta, kun tunti aikaa, osattaisiin jaottaa ja ryhmittää sitä, aika loppui kesken, ja oltiin kuitenkin opettajia." HM5

Tilaisuuksien havainnoinnissa ja työryhmän loppukatselmuksessa nousi esille *palautemateriaalien käyttö osana tilaisuuksia*. Osallistujille jaettiin opiskelijapalautteita tulostettuina ennen kuin he siirtyivät pienryhmiin. Etenkin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa palautteiden esittely jäi kuitenkin omien havaintojeni mukaan melko pintapuoliseksi, mikä tuli esille myös myöhemässä vaiheessa. Sähköalan tilaisuudessa palautteita käsiteltiin hieman enemmän ennen pienryhmiin siirtymistä. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa vain johdon pienryhmä käytti näitä palautteita osana keskusteluaan, mutta sähköalan tilaisuudessa palautteita hyödynnettiin hieman enemmän osana pienryhmäkeskusteluja. Vaikka pienryhmissä käytiin palautteita läpi, ne aiheuttivat jonkin verran väärinymmärryksiä ja epäselvyyttä siitä, miten niitä pitäisi käsitellä osana keskustelua. Osallistujat valitsivat mieluummin yhteisen keskustelun kuin palautemateriaaleihin perehtymisen. Sähköalan opiskelijoiden pienryhmässä palautteisiin perehdyttiin pienryhmätoiminnan alussa melko pitkään, mutta tämä johtui havainnointieni perusteella enemmänkin siitä, että he eivät tieneet mitä heidän olisi pitänyt tehdä tai mistä aloittaa. Havainnoidessani huomasin, että opetus- ja ohjaushenkilöstölle sekä johdolle palautemateriaalit ovat luultavasti tuttuja ja niitä käsitellään työssä muutenkin eikä väärinymmärryksiä näin ollen syntynyt, kuten muille pienryhmille kävi.

Osallistujien suorissa palautteissa, kyselyvastauksissa ja omissa tilaisuuksien havainnoissani nousi esille *ajankäyttö*, niin pienryhmätoiminnan kuin yhteisenkin keskustelun osalta. Esimerkiksi menetelmän ja tilaisuuden arviointiin käytetty aika oli lyhyempi molemmissa tilaisuuksissa kuin tilaisuuden ohjelmaan oli merkitty. Osa osallistujista toivoi enemmän aikaa pienryhmätoiminnalle ja osa taas yhteiselle keskustelulle. Yhtenä perusteluna yhteiseen keskusteluun käytettävän ajan pidentämiselle mainittiin se, että yhteinen keskustelu oli kaikista antoisinta. Havainnoidessani arviointitilaisuuksia huomasinkin sen, että yhteinen keskustelu oli enemmänkin muutaman osallistujan kommentointia ja pienryhmien yksipuolista mielipiteiden kertomista kuin aitoa vuoropuhelua. Jos aikaa olisi ollut enemmän, yhteinen keskustelu olisi ehkä ollut monipuolisempaa. Toisaalta taas joissain pienryhmissä aika loppui kesken eli ajankäyttö oli hyvin yksilö- ja ryhmäkohtaista. Myös kyselyssä osa vastaajista toi esille, että tilaisuus olisi voinut olla ajallisesti pidempikin. Pienryhmien muodostamista, ajankäyttöä ja yhteistä keskustelua pohditaan lisää *pienryhmätoiminta*-alaluokassa.

Työryhmän loppukatselmuksessa keskusteltiin *fasilitoijien roolista* ja tähän kiinnitin itsekkin huomiota havainnoidessani arviointitilaisuuksia. Yhtenä tilaisuuksien tavoitteena oli oppia toiselta koulutuslata, joten fasilitoijien roolit tilaisuuksissa noudattivat tältä osin päämääriä. Roolin tarkempi suunnittelu oli kuitenkin yksi merkittävä tekijä, jonka aineistojen perusteella pystyi huomaamaan. Molemmissa tilaisuuksissa fasilitoijat kiertelivät eri pienryhmissä niiden keskustelujen aikana ja osallistuivat niiden toimintaan vaihtelevasti. Muutamassa pienryhmässä fasilitoija kertoi mitä muissa pienryhmissä on keskusteltu, toisissa pienryhmissä fasilitoijat osallistuivat ryhmän keskusteluun aktiivisesti ja toisissa taas vain seurasivat toimintaa sivusta. Rooli siis vaihteli huomattavasti henkilön ja pienryhmän mukaan. Joissain pienryhmissä tarvittiin selkeästi ohjaajaa tai muuten toiminta ei olisi välttämättä lähtenyt liikkeelle tarkoituksenmukaisesti. Näin tapahtui esimerkiksi sähköalan työelämän edustajien pienryhmässä, ja fasilitoijaa tarvittiin havaintojeni perusteella melko selkeästi osaksi ryhmää. Vastaavanlainen toiminta ei ehkä ole työelämän edustajille ja opiskelijoille kovinkaan tuttua, joten ohjeistusta ja apua tarvitaan enemmän kuin esimerkiksi opettajien ja ohjaajien pienryhmässä.

Työryhmän loppukatselmuksessa ja osallistujien tilaisuuksissa suoraan annetuissa palautteissa nousi esille myös *havainnoitsijoiden rooli*. Kaikki havainnoitsijat eivät olleet itsekään varmoja oliko havainnoitsijan tarkoitus olla vain hiljainen tarkkailija vai saiko hän osallistua ryhmän toimintaan. Esimerkiksi sähköalan opiskelijoiden pienryhmässä havainnoitsija osallistui keskusteluun, sillä osallistujien välille syntyi väärinymmärryksiä eri tutkintojärjestelmien vuoksi. Myös opiskelijat itse totesivat, että he tarvitsivat pienryhmässään ohjeistusta. Sähköalan työelämän edustajien pienryhmän toiminta taas oli melko hidasta sen jälkeen, kun fasilitoija poistui ryhmästä, ja kyseisen ryhmän havainnoitsija toikin esille, että hänen oli vaikea olla puuttumatta toimintaan. Myös itse koin asian samoin havainnoidessani kyseistä pienryhmää paikan päällä. Havainnoitsijat toivat kuitenkin esille myös rooliinsa liittyviä positiivia puolia. Havainnoitsijat saivat uutta tietoa ja näkemyksiä käsiteltäviin asioihin liittyen, vaikka eivät keskusteluun olisi osallistuneetkaan.

”Havainnoitsijan rooli, vähän kuin fasilitoija, autanko jossakin kohtaa eteenpäin sittenkin (opiskelijoita). Eri tutkintojärjestelmästä opiskelijoita niin te ette tienneet toistenne tavasta suorittaa tutkintoa, hidasti keskustelua.” HS4

6.3.2 Pienryhmätoiminta

Pienryhmätoiminnan organisointiin ja pienryhmien osallistujavalintoihin liittyviä näkökulmia löytyi kaikista neljästä aineistosta ja tämä seikka muodostui yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi tilaisuuksien suunnitteluun liittyen. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa muodostettu työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmä oli ainut niin sanottu sekaryhmä, jossa oli eri osapuolien edustajia yhdessä. Työelämän edustajia oli vain kaksi, joten heidän pienryhmänsä olisi ollut liian pieni ja tämän vuoksi heidät yhdistettiin opiskelijoiden kanssa samaan ryhmään. Muut pienryhmät muodostuivat vain tietyn taustan mukaan, kuten edellä tilaisuuksien kuvailussa tuotiin esille.

Työryhmän loppukatselmuksessa ja osallistujien suorissa palautteissa tilaisuuksien yhteydessä tuotiin esille sekä sekaryhmiin liittyviä positiivisia että negatiivisia puolia. Työelämän edustajat ja opiskelijat matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa olivat sitä mieltä, että heidän muodostamansa sekaryhmä oli toimiva ja he saivat kuulla suoraan sekä laajemmin kuin yhteisessä keskustelussa myös toisen osapuolen näkemyksiä. Toisaalta taas osa opetus- ja ohjaushenkilöstöstä oli sitä mieltä, että vain tietyn ”ryhmän” edustajien kesken keskustelu on tuottavampaa ja kaikki ymmärtävät mistä puhutaan. Sähköalan tilaisuudessa pienryhmät muodostuivat täysin samojen ryhmien edustajista, mutta pienryhmien osallistujavalinnat herättivät keskustelua myös tämän tilaisuuden jälkeen annetuissa suorissa palautteissa.

”Saako tässä antaa pienen idean, jos näitä järjestetään jatkossa? Parempi jos ottaisi muitakin ryhmään, edes yksi opettaja, tai vähän enemmän sekoittaa, tulee näkökulmia enemmän, pääsee itekin ajatteleen uudella tavalla ja lähestyyn asiaa huomattavasti laajemmin, jos ois esimerkiksi opettaja tai (työelämän) edustaja olisi tuonut mielipiteensä esille. Pistäisin yhden henkilön kustakin joukosta yhteen ryhmään, tulisi enemmän näkökulmia ja tulisi uusia asioita mieleen.”
OS1

Havainnoidessani työelämän edustajien ja opiskelijoiden sekaryhmää, pohdin myös sitä millaisessa suhteessa opiskelijat ovat työelämään edustajiin nähden. Keskustelu ei ainakaan opiskelijoiden puolelta ole välttämättä yhtä avointa tai rohkeaa yhdessä työelämän edustajien kanssa eikä kaikkea ehkä uskalleta sanoa ääneen. Myös työelämän edustajille voi olla näkemyksiä, joita ei opiskelijoiden kuullen haluta sanoa. Työryhmän loppukatselmuksessa esille nousi myös yksi mahdollinen ongelma sekaryhmiin liittyen; osallistujat saattaisivat vain puolustaa omaa näkemystään eikä aitoa vuoropuhelua syntyisi.

Tilaisuuksia havainnoidessani kiinnitin huomiota myös siihen, että työelämän edustajien ja opiskelijoiden *pienryhmien toiminta* oli erilaista kuin opetus- ja ohjaushenkilöstön ja johdon. Opetus- ja ohjaushenkilöstölle sekä johdon edustajille vastaavanlainen toiminta tuntui havaintojeni mukaan melko tutulta eivätkä pienryhmät käyttäneet juurikaan aikaa sen pohtimiseen mitä pienryhmässä pitäisi tehdä. Tämä taas tuli aika ajoin esille työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmissä. Tredun henkilöstöön kuuluville osallistujilla vastaavanlainen kehittämistoiminta ja yhdessä ideointi saattaa siis olla tutumpaa kuin työelämän edustajille ja opiskelijoille, ja tämän vuoksi toiminta pienryhmissä myös oli tehokkaampaa eivätkä ryhmät tarvinneet toiminnalleen ohjaajaa.

Kyselyvastauksissa kahdeksan vastaajaa kymmenestä totesi pienryhmätoiminnan olleen onnistunut ja osallistujien olleen motivoituneita sekä kiinnostuneita aiheista. Kyselyvastausten ja tilaisuuksien havainnointien perusteella pienryhmissä keskustelu oli pääpiirteittäin vilkasta ja vuorovaikutteista. Muutaman pienryhmän ongelmat tulivat kuitenkin esille sekä havainnoinneissa että kyselyssä. Sähköalan tilaisuudessa opiskelijaedustajia oli kahdelta suuntautumisvaihtoehdolta ja toisen vaihtoehdon opiskelija koki, että hänen alansa asioita ei käsitelty pienryhmäkeskustelussa ollenkaan. Tilaisuuksien käytännön järjestelyihin liittyy ilmeisen kiinteästi myös osallistujien valinta ja osallistumisen syyt, mutta käsittelen näitä näkökulmia osallisuuteen liittyvien tekijöiden yhteydessä.

6.3.3 Tiedon hyödyntäminen

Kyselyvastauksissa ja osallistujien suorissa palautteissa osallistujat toivat esille, että pienryhmäkeskustelujen jälkeinen *yhteinen keskustelu* olisi tarvinnut enemmän aikaa. Pääosin yhteiseen keskusteluun oltiin kuitenkin tyytyväisiä, mutta jonkinlaista yhteenvetoa tai tiivistelmää tilaisuuden aikana esille tulleista näkökulmista olisi osallistujien mielestä kaivattu. Yksi osallistuja kommentoi suorassa palautteessa, että varsinainen yhteinen asioiden käsittely jäi minimiin. Myös omien havaintojeni perusteella yhteinen keskustelu oli enemmänkin pienryhmässä keskusteltujen asioiden esittelyä kuin vuoropuhelua, vaikka monet osallistujat olivatkin siihen pääosin tyytyväisiä. Tilaisuuksissa kyllä syntyi pienimuotoista keskustelua, mutta niihin osallistui vain muutama kaikista osallistujista. Osallistujia oli molemmissa tilaisuuksissa noin 20, joten kaikkien osallistuminen yhteiseen keskusteluun ei edes helposti olisi ollut mahdollista.

”Olisi voinut enemmän käyttää aikaa mielipiteiden käsittelyyn kuin alun pohjustukseen.” TS3

”Ehkä niin kun hyvä vois olla se että keskustelua tehtäis ja avattaisiin hiukan omassa ryhmässä, sen jälkeen olisi ehkä ollut hyvä että olisi pirstauduttu sekaryhmiin, yhteenveto keskenään, sen jälkeen vielä kenties taas omaan, ja sitten vasta tultu purkutilaisuuteen. Olisi saatu laaja-alaisempi katsanta tähän hommaan, nyt jäi siihen että taululle kirjoitettu asiat, ei sen enempää käsitelty tai avattu ja käsitelty sen tarkemmin. Lähinnä se, että jollain tavalla olisi voinut saada enemmän syvyyttä vielä tällaisella kierrätysperiaatteella.” HS6

Kyselyvastauksissa ilmeni, että vastaajat olisivat kaivanneet yhteisestä keskustelusta jonkinlaista yhteenvetoa. Sekä pienryhmätoimintaa että yhteistä keskustelua havainnoidessani huomasinkin selkeästi sen, että vain pieni osa pienryhmien ideoista ja ajatuksista tuli esille yhteisessä keskustelussa. Tilaisuudet järjestänyt työryhmä sai nämä keskustelut käyttöönsä nauhoitettuna, joten tieto välittyi tätä kautta heille, mutta muut osallistujat kuulivat muiden pienryhmien keskusteluista vain murto-osan. Kukaan kyselyyn vastanneista ei ollut myöskään saanut tietoonsa, miten tilaisuuksissa esille tulleita asioita on käsitelty tilaisuuksien jälkeen ja osa pohti, käytetäänkö tilaisuudessa syntyneitä ideoita oikeasti missään hyödyksi. Yksi kyselyvastaaja totesi, että ei usko antamastaan palautteesta tai ideoista olleen hyötyä tai että niitä hyödynnettäisiin jollain tavalla tulevaisuudessa. Vastaajan mukaan *”tämä oli tällainen pedagoginen kokeilu”*. Kyselyn perusteella ainakaan nämä kymmenen vastaajaa eivät tienneet mitään siitä, mihin tilaisuudessa syntyneitä ajatuksia on käytetty vai onko niitä hyödynnetty lainkaan.

”Mulle jäi pääällimmäisenä kiva tunne siitä, että asia koetaan tärkeäksi ja halutaan kuulla eri osapuolien ajatuksia ja kokemuksia. Toivon mukaan hyviä seuraamuksia saadaan käytäntöön asti, ettei lakastu taimet tänne ja ideat, lähtee elämään käytäntöön asti.” OM3

”Kuitenkin loppu, jossa yhteenvetovaiheessa mielestäni kiirehdittiin, jäi hieman vajaaksi ja siksi jäi tunne, saadaanko arviointitilaisuudessa tehtyä aineistoa jolla olisi merkitystä jollekin elimelle. Yhteys arviointitilaisuuden tuloksesta ja mahdollisen tuloksen käyttämisen välille jäi hieman vajaaksi. Kuka hyötyy ja mistä? Jäi hieman avoimeksi.” T2

”Ajatuksia heräsi mutta lyhyestä ajasta johtuen ei mitään konkreettista tainnut syntyä.” O2

6.4 Osallisuuteen liittyvät tekijät

Toinen kokonaisuus, joka aineistojen analyysistä muodostui, liittyy osallistujien valintaan, osallistujien väliseen vuorovaikutukseen ja osallistujien henkilökohtaisiin kokemuksiin tilaisuuksien ku-

lusta sekä omasta osallistumisestaan. Nämä tekijät nousivat esille erityisesti tulkitessani omia havaintojani ja osallistujien antamia palautteita. Seuraavaksi nämä tekijät on jaettu kolmeen eri alaluokkaan; *osallistujien valinta, vuorovaikutus ja osallistuminen kehittämistoimintaan*.

6.4.1 Osallistujien valinta

Kaikissa aineistoissa osallistujien valinnassa olennaiseksi tekijäksi nousi *osallistujajoukon tietynlainen homogeenisuus*. Vaikka tilaisuuksiin osallistuvilla henkilöillä oli erilaiset taustat ja he olivat eri ikäisiä ja eri sukupuolta, heitä yhdisti kuitenkin se, että kaikki olivat aktiivisia toimijoita ja osallistuivat toimintaan vapaaehtoisesti ilman erillistä korvausta. Esimerkiksi opiskelijat olivat hyvin opinnoissaan pärjääviä ja muuhunkin vastaavanlaiseen toimintaan osallistuvia. Heistä kaikki olivat joko aikuisopiskelijoita, lukiopohjaisessa koulutuksessa tai suorittivat kaksoistutkintoa. Opiskelijoita olisi kuitenkin hyvä saada osallistumaan tilaisuuksiin, vaikka opintomenestys tai motivaatio ei olisi parhainta mahdollista. Heidän ajatuksensa saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin ”luokan priimuksilla”. Vain tällä tavalla voidaan saada kuuluviin erilaisten opiskelijoiden ääni. Tämä muodostui yhdeksi suurimmaksi haasteeksi osallistujavalintoihin liittyen.

Havainnoissani, työryhmän loppukatselmuksessa ja osallistujien suorissa palautteissa nousivat esille myös *opiskelijoiden tutkintoaste ja ikä*. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa oli läsnä yksi nuorisostaen opiskelija (lukiopohjainen koulutus) ja kolme aikuisopiskelijaa. Tilaisuuteen osallistui vain yksi nuorisopuolen opiskelija, vaikka opiskelijoita oli kutsuttu tilaisuuteen enemmänkin. Kyseinen tilaisuus oli suorien palautteiden mukaan osallistujien mielestä liian aikuiskoulutuspainotteinen. Tällä tarkoitettiin sitä, että keskustelun painopiste oli yhteisessä keskustelussa pääosin aikuiskoulutukseen liittyvissä näkökulmissa, jotka kuitenkin hieman eroavat nuorisokoulutuksen käytännöistä. Muut osallistujat edustivat työnsä puolesta sekä aikuis- että nuorisokoulutusta, joten on ymmärrettävää, että aihe herätti keskustelua palautteissa. Tilaisuuden opetus- ja ohjaushenkilöstön pienryhmätoiminnan arvioinnin yhteydessä tuli kuitenkin esille, että ajatusten ja ideoiden vaihto aikuis- ja nuorisopuolen henkilöstön välillä koettiin positiivisena. Tilaisuuksiin siis selkeästi kaivataan sekä aikuisopiskelijoita että nuorisopuolen opiskelijoita, mutta määrällisesti oikeassa suhteessa.

”Mitä tehdä toisin; oisin kaivannut, että olisi ollut osallistujissa erilaisia opiskelijoita ja työelämän edustajia enemmän. En puhuisi aikuiset ja nuoret, lähetään osaamisesta osaaminen ja henkilökohtaistamisesta, siitä tilanteesta missä opiskelija on.” HM4

”Mä oisin ehkä halunnut enemmän nuorisokoulutuksen opiskelijoita, aika aikuiskoulutus-painotteiselta vaikutti.” HM1

”Opiskelijoita pyydettiin enemmän, hieman yllätys, että aikuiskoulutus näin voimakkaasti.” HM2

Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että sähköalan tilaisuudessa opiskelijoiden suhde oli päinvastainen; aikuisopiskelijoita oli yksi ja nuorisokoulutuksen opiskelijoita kolme. Kukaan osallistuja ei kuitenkaan maininnut tätä palautteissaan millään tavalla eikä sähköalan tilaisuuden yhteisessä keskustelussa havaintojeni mukaan tullut erityisesti ilmi, että keskustelu olisi koskenut enemmän tai vähemmän kumpaakaan puolta. Myös opiskelijoiden pienryhmässä otettiin Tredun havainnoitsijan neuvojen jälkeen koko ajan huomioon, että yksi opiskelija on aikuispuolelta ja hänen näkemyksensä koskevat siis heidän käytäntöjään.

Osallistujien suorissa palautteissa ja työryhmän loppukatselmuksessa pohdittiin myös *työelämän edustajien määrää* tilaisuuksissa. Sähköalan tilaisuudessa työelämän edustajia oli neljä, mutta matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa vain kaksi. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa annetuissa suorissa palautteissa viisi osallistujaa kommentoi työelämän edustajien ja nuorisosta opiskelijoiden edustuksen vähäisyyttä. Itse kiinnitin huomiota erityisesti siihen, että sähköalalla edustajia oli enemmän ja he kaikki olivat miehiä, kun taas matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla edustajat olivat naisia. Tämä on mielenkiintoista, sillä yleensä naiset osallistuvat miehiä enemmän vapaaehtoiseen toimintaan eri konteksteissa (esim. Tilastokeskus 2014). Tilaisuuksiin valitut alat ovat jakautuneet mies- ja naisvaltaisiksi aloiksi ja tämän asettelun perusteella olisi voinut olettaa työelämän edustajien aktiivisempaa osallistumista matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa. Nämä tilaisuudet muodostivat kuitenkin poikkeuksen ja vapaaehtoisesti osallistuvina miehet muodostivat enemmistön.

Kyselyvastauksissa tuotiin esille, että tilaisuuksien *osallistujamäärä* oli hieman suppea ja että ainakin toisessa tilaisuudessa käsiteltiin liikaa aikuiskoulutusta ja -opiskelua. Yksi vastaaja toi myös esille sen, että osallistujavalinnoissa pitäisi ottaa huomioon myös se, että osallistujia on tasaisesti tietyn koulutusalan eri suuntautumisvaihtoehdoilta. Tällöin kukaan osallistuja ei jää ”yksin” vaan myös hän voi keskustella alansa liittyvistä näkemyksistä ja tuoda esille kehitysehdotuksia. Kaikki kyselyyn vastanneet osallistuivat tilaisuuteen kutsuttuina ja osa heistä toi myös esille kiinnostuksensa toiminnan kehittämiseen. Kaksi vastaajaa kuitenkin vastasi tulleen paikalle ”määräyksen” tai ”ohjeistuksen” perusteella. Näiden vastausten kohdalle tulkinnanvaraiseksi jää osallistujien oma

kiinnostus tilaisuuksia kohtaan, sillä vastaajat eivät perustelleet vastausta sen tarkemmin. Vaikka osallistujat pääosin siis olivat motivoituneita osallistumaan, on myös otettava huomioon, että osa osallistujista ei välttämättä ole mukana kuin vain pakollisena osana työtään. Edellä on tullut esiin osallistujien motivaatio osallistua tilaisuuksiin ja siihen liittyviä näkökulmia käsitellään lisää *kehittämistoimintaan osallistumisen* yhteydessä.

6.4.2 Vuorovaikutus ja yhteistyö

Tilaisuuksien käytännön järjestelyjen yhteydessä pohdin pienryhmätoiminnan järjestämistä ja sen eri puolia. Nämä näkökulmat liittyvät myös vuorovaikutukseen ja ryhmädynamiikkaan. Pienryhmän jäsenet muodostavat aina omanlaisensa ryhmän, jonka toimintaa on vaikea etukäteen ennustaa. Havainnointieni perusteella *osallistujan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla* on vaikutusta vuorovaikutuksen ja keskustelun syntymiseen. Esimerkiksi opiskelijoiden kohdalla nousi selkeästi esille se, että pienryhmissä kaikki eivät päässeet ääneen tai eivät edes halunneet päästä ääneen. Sähköalan opiskelijoiden pienryhmässä yksi osallistuja ei puhunut koko toiminnan aikana mitään ja ryhmässä oli selkeästi muutama osallistuja, jotka veivät toimintaa eteenpäin. Hiljaisempi opiskelija jäi siis täysin taka-alalle ja toi tämän esille vasta aivan toiminnan lopussa. Aina ei tietenkään voida olla varmoja olisiko hiljaisella osallistujalla edes mitään sanottavaa, mutta tässä tapauksessa oletettavasti olisi ollut. Kaikki eivät myöskään pääse keskusteluun mukaan, jos toiminnan tempo on nopea, yksilöiden väliset ominaisuudet vaikuttavat myös tähän vuorovaikutuksen osa-alueeseen.

”Ei meillä ollut kuin kaksi ICT-asentajaa, että enemmän olisi niitä voitu ottaa että olisi saatu enemmän mielipiteitä oli oikeastaan vaan pelkkää sähköä, on kuitenkin kaksi täysin eri asiaa nää sähkö ja ICT. Vähän enemmän porukkaa, mutta muuten ihan jees.” OS3

Kyselyvastausten ja omien havaintojeni perusteella esille nousi myös se, että yhteisen keskustelun yhteydessä vuorovaikutuksen haasteet näkyivät erityisesti siinä, että *vain tietyt osallistujat olivat pääosin äänessä*. Yhteinen keskustelu oli enemmänkin asioiden listausta ja tiettyjen osallistujien puheenvuoroja kuin vuorovaikutusta eri osapuolien välillä. Tähän vaikuttavat jo esille tuomani näkökulmat osallistujien henkilökohtaisista ominaisuuksista, pienryhmätoiminnan organisoimisesta ja ajankäytöstä. Yhteisessä keskustelussa eri pienryhmät esittelivät omia ajatuksiaan vuorotellen, mutta näkemyksistä ja ideoista kerrottiin vain murto-osa. Kyselyyn vastanneet osallistujat toivat esille, että heistä kukaan ei tiennyt miten tilaisuuksissa esille tulleita asioita on käsitelty tilaisuuksien jälkeen ja myös tämä on osa toimivaa vuorovaikutusta eri osapuolien välillä. Vaikka tilaisuuden tarkoitus ei

olisi luoda tiivistä yhteenvetoa kaikille osallistujille, jokin viesti tilaisuuksien jälkeen olisi hyvä välittää osallistujille vuorovaikutussuhteiden ylläpitämiseksi.

Havainnointiaineistossa yhdeksi vuorovaikutukseen liittyväksi tekijäksi muodostui *osallistujien väliset suhteet ja niiden vaikutus toimintaan*. Osallistujien väliset valtasuhteet olivat havaintojeni mukaan vuorovaikutuksessa huomioon otettava seikka, jonka toin esille myös pienryhmätoiminnan yhteydessä. Esimerkiksi opiskelijat eivät välttämättä uskalla sanoa asioita suoraan työelämän edustajien edessä ja tällä on oma vaikutuksensa myös osallistujien valintaan. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan tilaisuudessa esille nousi sen aikuiskoulutuspainotteisuus. Myös tämä vaikuttaa havaintojeni mukaan osallistujien välisiin suhteisiin. Kyseisen tilaisuuden työelämän edustajien ja opiskelijoiden pienryhmässä kaikki osallistujat olivat määritelmästä riippuen aikuisia, vaikkakin ryhmässä oli yksi nuorisoasteen opiskelija; hän oli kuitenkin jo suorittanut lukion ennen ammatillisia opintoja. Keskustelu oli siis melko erilaista osallistujien taustojen vuoksi ja työelämän edustajat sekä opiskelijat olivat ikään kuin samalla viivalla. Nuorisoasteen opiskelija oli kuitenkin pienryhmässä selkeästi vähiten äänessä ja tämä kertoo jotain pienryhmien osallistujien välisistä suhteista. Sähköalan tilaisuudessa työelämän edustajat puhuivat havaintojeni mukaan keskenään hieman vapaammin kuin matkailu-, ravitsemis- ja talousalan työelämän edustajat, jotka olivat samassa pienryhmässä opiskelijoiden kanssa. Pienryhmien muodostaminen nousee merkittäväksi tekijäksi siis myös vuorovaikutuksen kannalta.

Kyselyyn vastanneista kymmenestä yhdeksän oli tyytyväisiä *tilaisuuksien tarjoamiin mahdollisuuksiin vaihtaa ajatuksia ja ideoita eri osapuolien välillä*. Myös osallistujien suorissa palautteissa tuli esille, että suurimman osan mukaan kaikki osallistujat saivat äänensä kuuluviin ja mielipiteensä sanottua. Muutama osallistuja kuitenkin mainitsi täysin päinvastaisen näkökulman ja toi esille, että työelämän edustajien ja nuorten opiskelijoiden ääni pitäisi saada enemmän esille. Tähän vaikuttavat edellä mainitut osallistujavalinnat ja osallistumisaktiivisuus, mutta myös vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Kaksi osallistujaa eri tilaisuuksissa toi suorassa palautteessa esille, että heidän mielestään kaikki uskalsivat sanoa mielipiteensä ja avata suunsa yhteisessä keskustelussa eikä kenenkään mielipide jäänyt epäselväksi. Vaikka palautteet luovat kuvan siitä, että kaikki saivat äänensä kuuluviin, omien havaintojeni mukaan asiaa ei voi kuitenkaan yleistää näin, sillä yhteisessä keskustelussa kaikki osallistujat eivät suinkaan olleet äänessä. Luultavasti kaikkien pienryhmien ääni tuli kuuluviin, mutta yksilöiden suhteen näin ei välttämättä käynyt. Huomioitavaa on havaintojeni perusteella myös se, että suurin osa pienryhmäkeskusteluista jäi pienryhmiin eikä yhteisessä keskustelussa ollut aikaa tai tilaa tuoda kaikkea esille.

6.4.3 Osallistuminen kehittämistoimintaan

Osallistujien suorissa palautteissa, työryhmän loppukatselmuksessa ja omissa havainnoissani merkittäväksi kokonaisuudeksi muodostui *osallistujien, erityisesti opiskelijoiden ja työelämän edustajien, osallistumiseen vaikuttavat tekijät ja se, miten eri ryhmiä saadaan mukaan kehittämistoimintaan*. Erityisesti työryhmän loppukatselmuksessa ja omissa reflektioivissa havainnoissani nousi esille opiskelijoiden ja työelämän edustajien osallistumiseen liittyvät haasteet. Esimerkiksi tilaisuuksiin osallistuneita opiskelijoita yhdisti se, että he kaikki olivat hyvin opinnoissaan pärjääviä ja muuhunkin vastaavanlaiseen toimintaan osallistuvia. He myös kaikki olivat joko aikuisopiskelijoita, lukio-pohjaisessa koulutuksessa tai suorittivat kaksoistutkintoa. Perustutkintoa suorittavia opiskelijoita ei osallistunut tilaisuuksiin lainkaan. Opiskelijoita olisi kuitenkin hyvä saada osallistumaan tilaisuuksiin, vaikka opintomenestys tai motivaatio ei olisi parhainta mahdollista. Heidän ajatuksensa saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin ”luokan priimuksilla”.

Kyselyssä vastaajia pyydettiin kertomaan *paras keino millä osallistujia saataisiin lähtemään mukaan erilaiseen kehittämistoimintaan*. Suurimmaksi tekijäksi vastausten perusteella muodostui jokin huomiointi tai palkkio osallistumisesta sekä kehittämistoiminnan selkeä visio ja tavoitteet ja niiden asettaminen ymmärrettävällä tavalla. Myös tieto siitä, että osallistumisella on jotain merkitystä ja että jotain tapahtuu kehittämistoiminnan jälkeenkin, koettiin tärkeänä. Osallistujien valinta ja osallistumisaktiivisuus tuotiin esille myös tässä yhteydessä.

”Yleensä osallistujat ovat niitä, joilla on palava halu toimia asioiden eteenpäin viejinä. Siksi nämä samat henkilöt ovat monessa mukana, eli laaja-alaisemmin pitäisi saada porukkaa mukaan.” T1

”Jos tilaisuus on pitkä ja vie arvokasta työaika, tulisi osallistujalle olla jokin asiallinen kulkorvaus (negatiivinen summapeli yhteistyössä ei toimi).” T2

”Jokin pieni ”porkkana” kenties. Ja tieto siitä, että osallistumisella on oikeasti jotain merkitystä. Eli jotain tapahtuu näiden jälkeenkin.” H1

”Selkeät tavoitteet, toimintaohjeet ja oikein valitut henkilöt.” H2

”Kehittämishankkeen selkeä raja- ja tavoitteiden asettaminen ymmärrettävällä tavalla.” H3

Kyselyvastausten perusteella työelämän edustajien osallistumiseen vaikuttaa heidän oma kiinnostuksensa käsiteltäviä aiheita kohtaan, mutta he myös kaipasivat jonkinlaista korvausta osallistumisestaan. Ammatillisessa koulutuksessa yksi painopiste on juuri työelämysuhteissa (esim. Tredu

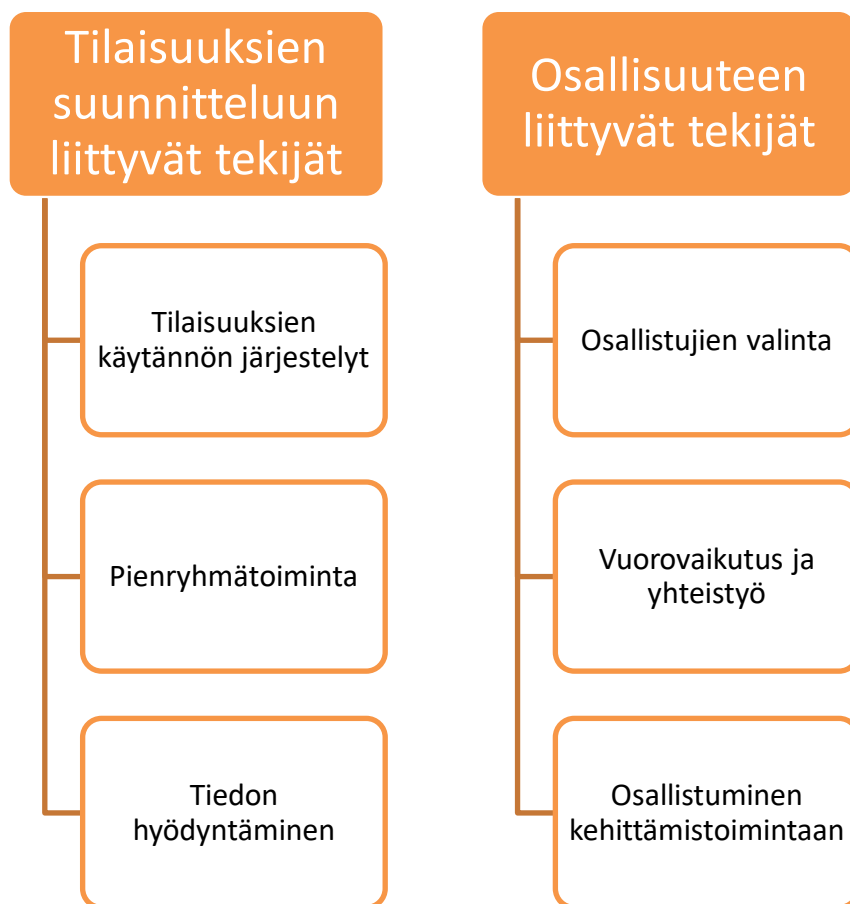
2015a, 36–37.), joten näiden verkostojen ylläpito vaatii aikaa ja panostusta. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet olivat yksi työelämäyhteistyön muoto ja ovat sitä jatkossakin, mikäli tilaisuuksia vielä järjestetään. Kyselyssä yksi työelämän edustaja toikin esille oppilaitoksen roolin yhteistyösuhteissa.

”Yhteistyö yrityselämään päin tarvitsee aina hyvän aktiivisen henkilön koulun puolelta. Yrityselämä ei useimmin tule olemaan aktiivinen toimija näissä suhteissa ja se kannattaa ymmärtää ja toimia sen pohjalta.” T2

Työryhmän loppukatselmuksessa ja osallistujien suorissa palautteissa ei juurikaan pohdittu opetus- ja ohjaushenkilöstön tai johdon osallistumista, sillä he ainakin kyselyvastausten perusteella osallistuvat kehittämistoimintaan yleensä joko vapaaehtoisesti oman kiinnostuksensa ja halunsa pohjalta tai osana työhön liittyvää pakollista toimintaa. Yksi huomio kuitenkin oli se, että kutsutuista Tredun johdon edustajista vain muutama osallistui arviointitilaisuuksiin. Tämä herättää kysymyksen edellä mainitusta kehittämistoiminnan selkeästä visiosta ja tavoitteiden asettamisesta ymmärrettävällä tavalla.

7 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Edellisessä luvussa olleiden löydösten perusteella muodostin kaksi pääluokkaa, joiden alle jaoin pienemmät kokonaisuudet. Pääluokiksi muodostuivat *tilaisuuksien suunnitteluun liittyvät tekijät* ja *osallisuuteen liittyvät tekijät*.



KUVIO 3. Tutkimuslöydökset.

Tilaisuuksien suunnitteluun liittyvät tekijät koskevat tilaisuuksien organisointia ja käytännön järjestelyjä sekä ennen tilaisuuksia että niiden jälkeen. Osallisuuteen liittyvät tekijät taas koskevat osallistujien toimintaa sekä omia näkemyksiä. Nämä eri tekijät liittyvät tutkimuksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet toteutettiin kahdella valitulla tutkintoalalla eri osapuolien näkökulmasta (opetushenkilöstö, työelämän edustajat ja opiskelijat). Myös tutkimuksen toinen tutkimuskysymys eli se, miten pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien tavoitteet toteutuivat, on yhteydessä näihin tekijöihin. Tutkimuksessa esille tulleita tekijöitä voidaan arvioida suhteessa näihin tavoitteisiin, jotka Tredun tilaisuudet järjestänyt työryhmä oli pedagogisen toiminnan arvioinnille asettanut. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyy kuitenkin myös pedagogisen toiminnan arvioinnin laajempi konteksti eli se, mitä kyseisellä arvioinnilla pyrittiin saavuttamaan ja mitkä ovat tutkimuksen perusteella esille nousseet konkreettiset kehittämiskohteet ja suositukset. Seuraavaksi arvioin tutkimuslöydöksiä suhteessa tavoitteisiin, jotka työryhmä oli tilaisuuksille asettanut. Työryhmä järjesti tilaisuuksien jälkeen myös loppukatselmuksen, jossa arvioitiin tilaisuuksien onnistumista heidän näkökulmastaan. Käsittelen tätä arviointia osana tavoitteiden toteutumista. Tämän jälkeen tarkastelen molempiin tutkimuskysymyksiin liittyen tutkimusaineistoista esille nousseita näkökulmia ja kehittämisehdotuksia laajemmassa kontekstissa teoriaan sekä aiempaan tutkimukseen yhdistettynä.

7.1 Tutkimustulokset suhteessa Tredun tavoitteisiin ja onnistumisen arviointiin

Tredun pedagogisen toiminnan arvioinnille asettamat tavoitteet syksyllä 2016 olivat seuraavat:

- Tredun laatukulttuurin kehittäminen ja siihen sitoutuminen
- Johdon roolin kirkastaminen uudistusten ja laadunhallinnan kehittämisessä ja oppivan organisaation toimintakulttuurin vahvistamisessa
- Opiskelijoiden, työelämän ja henkilöstön äänen kuuleminen
- Pedagogisen toiminnan arvioinnilla lisätään pedagogaista keskustelua, jaetaan hyviä käytänteitä ja luodaan Tredun pedagogisen toiminnan arvioinnin mallia

- Pedagogisen toiminnan arvioinnin tuloksia hyödynnetään pedagogisen johtamisen kehittämässä ja tulosten perusteella kehitetään Tredun pedagogista suunnitelmaa/ohjelmaa = yhteinen näkemys pedagogisesta toiminnasta, hyvistä käytännöistä sekä parantamisalueista

(Tredu 2016a.)

Tutkimusaineistoissa tavoitteista nousi selkeimmin esille opiskelijoiden, työelämän ja henkilöstön äänen kuuleminen. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet pyrkivät jo menetelmällisesti osallistamaan eri osapuolia, sillä heitä kutsutaan mukaan yhteiseen toimintaan, jossa periaatteellisesti on mahdollisuus saada oma ääni kuuluviin. Kyselyaineistossa ja havainnoinnissa nousi kuitenkin esille se, että vaikka tilaisuuksiin osallistutaan, äänen kuuluviin saaminen ei ole itsestäänselvyys. Kaikki osallistujat eivät osallistu keskusteluun samalla tavalla, aika ei välttämättä riitä kaikkien osallistujien kuulemiseen tai kaikki eivät ole yhtä kiinnostuneita aiheista kuin toiset. Osallistujien motiivit ja halut myös vaihtelevat tapauskohtaisesti. Vaikka arviointitilaisuudet menetelmänä ovat hyvä keino eri osapuolien osallistamiseen, tilaisuuksien järjestelyihin, pienryhmätoiminnan organisointiin ja osallistujien valintaan täytyy kiinnittää erityisesti huomiota.

Pedagogisen keskustelun lisääminen ja hyvien käytäntöjen jakaminen sekä pedagogisen toiminnan arvioinnin mallin luominen onnistuivat oikeastaan jo tilaisuuksien järjestämisen myötä, kuten eri osapuolien äänen kuuluviin saaminenkin. Esimerkiksi toisen tilaisuuden opettajien ja ohjaushenkilöstön pienryhmässä tuli esille se, että osallistujat olivat tyytyväisiä siihen, että he pääsivät keskustelemaan keskenään työhön liittyvistä asioista. Pienryhmässä oli sekä nuoriso- että aikuispuolen opetus- ja ohjaushenkilöstöä, joten tilaisuuden avulla he saivat uutta tietoa toisiltaan. Tähän ei välttämättä arjessa juurikaan ole aikaa tai mahdollisuuksia. Tämä tuli esille myös toisen tilaisuuden johdon pienryhmässä, jossa osallistujat vaihtoivat konkreettisia tietoja työstään keskenään.

Arviointitilaisuuksien tavoitteena oli myös pedagogisen toiminnan arvioinnin tuloksien hyödyntäminen pedagogisen johtamisen kehittämässä sekä johdon roolin kirkastaminen uudistusten ja laadunhallinnan kehittämässä sekä oppivan organisaation toimintakulttuurin vahvistamisessa. Arviointitilaisuuksien tulosten perusteella on tarkoitus kehittää Tredun pedagogista suunnitelmaa/ohjelmaa eli yhteistä näkemystä pedagogisesta toiminnasta, hyvistä käytännöistä sekä parantamisalueista. Nämä tavoitteet liittyvät Tredun omaan kehittämistoimintaan tilaisuuksien jälkeen, joten tutkimuslöydökset eivät suoranaisesti liity näihin tavoitteisiin. Tulosten hyödyntämisestä ei vastaajilla ollut tietoa, joten

ainakaan sidosryhmien osalta tämä tavoite ei toteutunut. Tredun sisällä arviointitilaisuuksia on saatettu käsitellä, mutta osallistujat eivät olleet saaneet tästä tietoa. Yhteinen toiminta eri sidosryhmien välillä on kuitenkin keino, jolla oppivan organisaation toimintakulttuuria voidaan vahvistaa, joten tämä tavoite näkyy ainakin tilaisuuksien suunnitteluprosessissa.

Tredun oma onnistumisen arviointi koottiin työryhmän loppukatselmuksen perusteella. Arvioinnissa nousi esille onnistumisina keskustelussa olleiden aiheiden intensiivinen käsittely, kaikkien osapuolien aito kuuntelu, lisääntynyt ymmärrys eri osapuolien välillä ja yhteisen kielen kehittyminen. Arvioinnin mukaan tilaisuuksissa myös jaettiin hyviä käytäntöjä, oppilaitoksen johto ja asiantuntijat oppivat muilta osapuolilta, toiminta oli kaksisuuntaista ja käsiteltävät aiheet olivat ajankohtaisia. Aineistojen perusteella hyvien käytäntöjen jakaminen, aiheiden ajankohtaisuus ja aiheiden käsittely olivat selkeitä onnistumisia, jotka nousivat esille myös tutkimuslöydöksissä. Kaikkien osapuolien kuunteleminen ei aineistojen perusteella kuitenkaan onnistunut täysin, sillä esimerkiksi sähköalan tilaisuudessa ei käsitelty lainkaan ICT-alan käytäntöjä, vaikka kyseiseltä alalta oli mukana kaksi opiskelijaa.

Osallistujavalinnat aiheuttivat taas joissain pienryhmissä haasteita vuorovaikutuksen suhteen ja osallistujajoukko oli melko homogeenistä. Tilaisuuksiin osallistuneista opiskelijoista kaikki olivat joko aikuisopiskelijoita, lukiopohjaisessa koulutuksessa tai suorittivat kaksoistutkintoa. Opiskelijoita olisi kuitenkin hyvä saada osallistumaan tilaisuuksiin, vaikka opintomenestys tai motivaatio ei olisi parhainta mahdollista. Heidän ajatuksensa saattavat olla hyvinkin erilaisia kuin ”luokan priimuksilla”. Vain tällä tavalla voidaan saada kuuluviin erilaisten opiskelijoiden ääni. Tämä muodostui yhdeksi suurimmaksi haasteeksi osallistujavalintoihin liittyen. Työryhmän omassa arvioinnissa nousi esille myös johdon ja työelämän edustajien vähäinen osallistumisaktiivisuus. Tässä yhteydessä voidaan ottaa huomioon ajankäytölliset tekijät, onko johdolla aikaa osallistua vastaavanlaiseen toimintaan? Voidaan myös miettiä kehittämistoiminnan selkeää visiota ja tavoitteiden asettamista ymmärrettävällä tavalla, ymmärtävätkö osallistujat mihin heitä pyydetään osallistumaan?

Myös pienryhmien kokoonpanoa käsiteltiin työryhmän loppukatselmuksessa. Aineistoissa nousi esille osallistujien näkemys siitä, että ryhmien toivottiin olevan heterogeenisempiä ja työryhmässä oltiin osittain samaa mieltä. Näkemykset kuitenkin vaihtelivat eri osapuolien välillä ja pienryhmien kokoonpanojen osalta moni eri tekijä koettiin tärkeänä; tämä nousi esille myös aineistoissa. Pienryhmätoiminnan organisointi olikin yksi merkittävimmistä tilaisuuksien suunnitteluun liittyvistä te-

kijöistä. Pienryhmissä olisi ryhmädynamiikan kannalta kuitenkin tärkeää ottaa huomioon osallistujien erilaiset ominaisuudet, kuten oma-aloitteisuus ja temperamentti. Havainnointieni perusteella osallistujan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on vaikutusta vuorovaikutuksen ja keskustelun syntymiseen. Esimerkiksi opiskelijoiden kohdalla nousi selkeästi esille se, että pienryhmissä kaikki eivät päässeet ääneen tai eivät edes halunneet päästä ääneen. Sähköalan opiskelijoiden pienryhmässä yksi osallistuja ei puhunut koko toiminnan aikana mitään ja ryhmässä oli selkeästi muutama osallistuja, joka vei toimintaa eteenpäin. Hiljaisempi opiskelija jäi siis täysin taka-alalle ja toi tämän esille vasta aivan toiminnan lopussa. Aina ei tietenkään voida olla varmoja olisiko hiljaisella osallistujalla edes mitään sanottavaa, mutta tässä tapauksessa oletettavasti olisi ollut. Kaikki eivät myöskään pääse keskusteluun mukaan, jos toiminnan tempo on nopea, yksilöiden väliset ominaisuudet vaikuttavat myös tähän vuorovaikutuksen osa-alueeseen. Monet näistä ongelmista voisivat ratketa pienryhmätoiminnan tarkemmalla ohjeistuksella ja organisoinnilla tai ryhmään osallistuvan ulkopuolisen ohjaajan avulla. Kaikkia seikkoja ei voida kuitenkaan ratkaista vaan ryhmädynamiikkaan vaikuttavat aina yksilöiden henkilökohtaiset ominaisuudet. Toisten osallistujien huomiointi ei ole kaikille luontaista eivätkä kaikki edes huomaa, jos ryhmässä joku jää hiljaisena taka-alalle. Yksi pienryhmätoimintaan vaikuttava seikka on myös, se että työelämän edustajat ja opiskelijat eivät ole täysin tasa-vertaisessa asemassa suhteessa toisiinsa. Tämä saattaa vaikuttaa aiheiden käsittelyyn sekä siihen, mitä näkemyksiä osallistujat uskaltavat tuoda pienryhmässä esille. Havainnointieni perusteella osallistujien tausta siis vaikuttaa merkittävästi pienryhmien toimintaan.

Kehittämiskohteiksi työryhmän omassa arvioinnissa nousivat ennakkoon jaettujen opiskelijapalautteiden vähäinen käyttö ja fasilitoijien sekä havainnoijien roolien epäselvyys. Nämä kehittämiskohdet tulivat esille myös tutkimusaineistossa. Opiskelijapalautteiden asianmukainen käyttö osana pienryhmäkeskusteluja vaatii aineistojen perusteella joko huomattavasti tarkempaa ohjeistusta tilaisuuksien alussa tai fasilitoijaa osana pienryhmiä kannustamassa ja kertomassa, miten palautteita voidaan hyödyntää. Palautemateriaalien käytön kohdalla voidaan miettiä myös, onko niitä tarpeellista jakaa osallistujille lainkaan. Fasilitoijien ja havainnoitsijoiden roolien epäselvyys liittyi aineistoissa pienryhmätoimintaan. Mahdollisissa tulevaisuuden pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksissa yksi huomioon otettava seikka on juuri se, miten fasilitoijan ja havainnoitsijoiden roolit muodostuvat vai pystytäänkö niitä jollain tavalla yhdistämään. Useassa pienryhmässä pohdittiin voiko esimerkiksi havainnoitsijalta kysyä tarkennuksia tai täytyykö fasilitoijaa odottaa lisätietoja saadakseen, joten jatkossa osallistujille olisi täsmennettävä havainnoitsijan ja fasilitoijan roolia.

Kaiken kaikkiaan käytännön järjestelyt olivatkin sekä työryhmän omassa arvioinnissa että aineistoissa esille nousseita tekijöitä. Käsiteltäviä aiheita ei avattu osallistujille tilaisuuden alussa erityisen tarkasti, mikä nousi esille myös havainnoidessani arviointitilaisuuksia. Työryhmän omassa arvioinnissa todettiin, että tämä ei ollut alun perinkään tarkoituksena. Aineistoissa nousi kuitenkin esille, että jotkut osallistujat olisivat kaivanneet selkeämpää tilaisuuden käsitteiden ja tarkoituksen avaamista. Tutkimuslöydöksissä tulikin esille, että osallistujat toivoivat vastaaville tilaisuuksille jatkossa selkeitä tavoitteita ja niiden asettamista ymmärrettävällä tavalla, toimintaohjeita ja kehittämishankkeen selkeää rajausta.

Tredun omassa arvioinnissa tuotiin esille myös loppuyhteenvedon puuttuminen, mutta loppukatselmuksen muistiinpanoissa todettiin, että kirjurin tekemän yhteenveto toimitetaan myöhemmin ainakin Tredun edustajille. Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelmassa tuodaankin esille toiminnan arvioinnin dokumentointi (Tredun 2016b). Se on olennaista laatutyön näkökulmasta ja toteutui pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien yhteydessä. Kyselyvastausten perusteella yhteenveto olisi kuitenkin tärkeää toimittaa kaikille osallistujille, jotta yhteistyö ja vuorovaikutus säilyvät eri osapuolien välillä. Jos yhteenveto toimitetaan vain Tredun sisäiseen käyttöön, opiskelijat ja työelämän edustajat jäävät tiedon ulkopuolella, mikä ei ole linjassa Tredun toiminnan kehittämisen tavoitteiden kanssa. Kyselyvastausten mukaan kukaan vastaajista ei kuitenkaan ollut saanut tietoonsa, miten tilaisuudessa esille tulleita asioita on viety eteenpäin, vaikka suurin osa kyselyyn vastaajista oli Tredun henkilöstöä. Siinäkin tapauksessa, että tilaisuuden tarkoitus ei olisi tuottaa mitään kirjallista yhteenvetoa keskustelluista aiheista, osallistujien olisi kuitenkin aiheellista saada tietoonsa hyödynnetäänkö heidän panostaan tilaisuuksien jälkeen. Arviointitiedon hyödyntäminen onkin yksi keskeinen tekijä, joka erilaisissa arvioinneissa tulisi ottaa huomioon. Arvioinnilla ei ole arvoa, jos siitä saatua tietoa ei hyödynnetä. Arvioinnintekijän tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että kaikki tieto ei ole hyödyllistä kaikille, mutta arviointitiedon hyödyntäjät voidaan ryhmitellä sen mukaan, millaista tietoa he tarvitsevat. (Virtanen 2007, 39; 204.) Arviointien yksi suurimmista ongelmista on se, että niiden tuloksia ei käytetä tarpeeksi. Arviointiin sisältyy kuitenkin aina ajatus siitä, että tarkastelemalla nykykäytäntöjä tai jo toteutuneita toimia voidaan löytää parannettavaa. Parantamisen ja kehittämisen tulisi motivoida arviointia sen alusta loppuun saakka. (Atjonen 2015, 21.)

Tutkimuslöydöksiä voidaan arvioida myös suhteessa Tampereen kaupungin toisen asteen koulutukselle asettamiin tavoitteisiin ja arvoihin. Tampereen kaupungin toisen asteen koulutuksen toimintasuunnitelmassa strategiakauden yhdeksi keskeiseksi painopistealueeksi ja kehittämiskohteeksi on määritelty koulutuksen työ- ja elinkeinoelämälähtöisyyden kehittäminen yhteistyössä sidosryhmien

kanssa (Tredu 2015a). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yhteistyötä eri sidosryhmien välillä pyritään pitämään yllä järjestämällä esimerkiksi arviointitilaisuuksien kaltaisia foorumeita, mutta aito vuorovaikutus ja keskustelu on haastavaa. Vaikka vastaavanlaisia tilaisuuksia järjestetään, on pohdittava mahdollistavatko ne eri osapuolien äänen kuuluviin saamisen. Kyselyvastauksissa työelämän edustajat toivat esille myös toiveensa mahdollisesta kulukorvauksesta tai palkkiosta. Vastaavissa tilaisuuksissa onkin otettava huomioon, että työelämän edustajille kyseiset tilaisuudet ja tapahtumat ovat työaikaa ja vievät rahaa.

Tredun toiminta ja sen laadunhallinta perustuvat Tampereen kaupungin kaupunkistrategiassa määrittämään visioon, arvoihin ja tavoitteisiin. Tampereen kaupunkistrategiassa määritellyt arvot ja toimintatavat, erityisesti avoimuus, yhteisöllisyys ja rohkeus ilmenevät myös pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksissa. *Avoimuus* on strategian mukaan muun muassa henkilöstön ja opiskelijoiden osallistamista yhteisten asioiden valmisteluun ja käsittelyyn, keskustelua yhteisistä asioista, eri mielipiteiden huomioon ottamista, henkilöstön tasa-arvoista kohtelua ja mahdollisuutta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Päätöksenteko ja johtaminen on läpinäkyvää ja asioista ja päätöksistä tiedotetaan oikea-aikaisesti. Avoimesti toimivassa organisaatiossa tarvittava tieto on kaikkien saatavilla. Avoimuus on myös aktiivista osallistumista koulutuksen järjestämisestä ja kehittämisestä käytävään keskusteluun alueellisten ja valtakunnallisten toimijoiden kanssa. (Tredu 2015a.) Tutkimustulosten perusteella avoimuus toteutuu tilaisuuksien järjestämisen kautta, mutta tiedottaminen ja tiedon saatavilla oleminen eivät pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien organisointiprosessissa toteutuneet. Kukaan kyselyyn vastanneista ei ollut saanut mitään tietoa tilaisuuksien jälkeen eivätkä vastaajat tienneet oliko heidän panostaan hyödynnetty millään tavalla.

Yhteisöllisyys on strategian mukaan innostavaa yhteenkuulumisen tunnetta, toisista välittämisestä ja yhdessä tekemistä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yhteisöllisyys on ylpeyttä yhdessä tehdyistä ja saavutetuista tuloksista. Yhteisöllisyys näkyy hyvänä työ- ja opiskeluilmapiirinä, tiedon ja osaamisen jakamisena, opiskelijoista ja työkavereista huolehtimisena ja toimimisena yhteisillä pelisäännöillä. *Rohkeus* taas on uskallusta innovoida ja kokeilla uusia tapoja ja menetelmiä oppimisen edistämiseksi, vaikka riskinä olisikin epäonnistuminen. Rohkeus on ennakkoiluulottomuutta ja uskallusta kyseenalaistaa vanhoja toimintatapoja, kertoa oma mielipiteensä, puuttua vaikeisiin asioihin ja tehdä niistä päätöksiä (Tredu 2015a.) Yhteisöllisyyttä varmasti pyrittiin luomaan osaltaan myös pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien kautta ja kyseisen toiminnan mahdollisesti vakiintuessa tämä voikin olla mahdollista. Kahden arviointitilaisuuden perusteella ei kuitenkaan voi vielä arvi-

oida kuinka yhteisöllisyys näyttäytyi kyseisissä ryhmissä. Rohkeus arvoja taas näkyi uuden menetelmän pilotoinnissa ja siinä, että sidosryhmät osallistettiin ja heidän mielipiteensä pyrittiin kuulemaan. Jatkotoimet kuitenkin jäivät osallistujille epäselviksi, joten kyseisten arvojen toteutuminen vaatisi myös vuorovaikutusta sidosryhmien kanssa tilaisuuksien jälkeenkin.

7.2 Pohdinta ja kehittämisehdotukset

Tutkimuslöydösten perusteella yhdeksi merkittäväksi tekijäksi muodostui se, miten pedagogisen toiminnan arvioinnissa otetaan huomioon eri osapuolien näkökulmat ja kuinka niitä hyödynnetään organisaation toiminnassa, vai hyödynnetäänkö niitä ollenkaan. Osallistujavalinnat liittyvät kiinteästi osapuolien äänen kuulemiseen ja tiedon hyödyntämiseen. Jos esimerkiksi tilaisuuksiin kutsutaan vain hyvin pärjääviä opiskelijoita, ovat keskusteluissa esille tulevat asiat vain tietyyttyppisten opiskelijoiden mielipiteitä. Äänen kuuluviin saaminen koskee myös heikommin menestyviä opiskelijoita ja heidän mielipiteidensä kuuleminen on tärkeää toiminnan kehittämisen kannalta. Kynnyskysymykseksi nousee kuitenkin näiden opiskelijoiden osallistaminen: miten heidät saadaan osallistumaan kehittämistoimintaan, jos mielenkiintoa edes opiskeluun ei juuri ole? Yksi työryhmän loppukatselmuksessa esille noussut ehdotus oli opiskelijoille tarjottava opintosuoritus osallistumisen myötä. Tämä voisi toimia motivoivana tekijänä ja lisätä mielenkiintoa kehittämistoimintaan osallistumiseen. Erilaiseen kehittämistoimintaan osallistumisen voisi kytkeä myös opiskelijoiden työelämä- ja yhteistyötaitojen kehittymiseen ja jopa lisätä osaksi opintoja. Opiskelijoille voisi myös korostaa sitä, että kehittämistoiminnan kautta heillä on mahdollisuus tuoda omia mielipiteitään esiin suoraan esimerkiksi Tredun johdon edustajille. Tämä ei varmastikaan ole kaikkien opiskelijoiden mielestä riittävä syy osallistua, mutta jonkinlainen ”palkitseminen”, kuten opintosuoritus, voisi olla toimiva ratkaisu. Jos kehittämistoimintaan ja yleisesti muuhunkin oppilaitoksen toimintaan osallistuminen olisi pakollinen osa opintoja, myös kynnys osallistua vapaaehtoiseen toimintaan voisi mataltaa.

Osallistumisaktiivisuuteen liittyvä kysymys on aiheellista esittää myös työelämän edustajien kohdalla. Ammatillisen koulutuksen painopiste on työelämäyhteistyössä, joten arvointitilaisuudet toisivat vuorovaikutukseen yhden foorumin lisää. Työelämän edustajien osallistuminen vapaaehtoiseen toimintaan voi kuitenkin olla haasteellista ja kyselyssä tuotiin esille toive jonkinlaisesta palkkiosta osallistumisen jälkeen. Tämä on ymmärrettävää, sillä työelämän edustajat käyttivät osallistumiseen

omaa työaikaansa ja toivoivat saavansa vastineeksi jotain. Vastaavanlaisia tilaisuuksia järjestettäessä olisi hyvä ottaa huomioon eri osapuolien tavoitteet ja syyt osallistua. Työelämän edustajat saattavat arvostaa yhteistyötä ja jotain konkreettista tuotosta tai tulosta, opiskelijat sitä, että heitä oikeasti kuunnellaan ja henkilöstö taas sitä, että he pääsevät osallistumaan ja saavat vaihtelua sekä uusia näkemyksiä jokapäiväiseen työhönsä.

Pedagogisen toiminnan arviointi arviointitilaisuuksien kautta voidaan todeta toimivaksi menetelmäksi, mutta merkittävää on myös se, kuinka menetelmän kautta saatua tietoa hyödynnetään toiminnan kehittämisessä. Kyselyssä tuli esille, että kukaan vastanneista ei ollut saanut tietoa tilaisuuden jälkeen tapahtuneista asioista. Arviointitiedon hyödyntäminen on arviointien yksi kulmakivi ja liittyy kiinteästi myös osallistujien informointiin. Atjonen (2014, 221) tuo omassa tutkimuksessaan esille, että eri osapuolia pitäisi informoida tuloksista mahdollisimman pian. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet voidaan nähdä pyrkimyksenä toteuttaa niin sanottua kehittävää arviointia (esim. Atjonen 2015), joten eri osapuolien huomioiminen on avainasemassa toiminnan onnistumisen kannalta. Vaikka yhteenveto tilaisuuksista olisi toimitettu Tredun sisällä esimerkiksi tilaisuudet järjestäneelle työryhmälle, ei muita osallistujia voida jättää tiedon ulkopuolelle. Kyselyyn vastanneista suurin osa oli Tredun henkilöstöä, joten myöskään he eivät tienneet tilaisuuksien jatkotoimista mitään. Erityisesti niin sanotut ulkopuoliset osallistujat, työelämän edustajat ja osittain myös opiskelijat, ovat koulutusorganisaation tärkeimpiä sidosryhmiä; ilman heitä ei myöskään mitään koulutusta voitaisi järjestää. Näin ollen heidän informoimisensa tilaisuuden jälkeen tapahtuneista asioista tai edes yhteenvedon lähettäminen kaikille osallistujille on tärkeää. Se voisi tuoda osallistujille tunteen siitä, että osallistumisella sekä mielipiteillä oli merkitystä ja että ne otetaan huomioon myös jatkossa, jos ja kun tämä on tilaisuuksien yksi tavoite.

Vuorovaikutus eri osapuolien välillä on myös yksi merkittävä tekijä, joka tutkimuslöydösten perusteella nousi esille. Myös Jantusen ja Haapaniemen (2013, 107–108) mukaan arviointiprosessi on parhaimmillaan luonteeltaan demokraattinen; se tarjoaa mahdollisuuden osallistua ja tarkastella avoimesti koko yhteisöä koskevia asioita. Kun arviointia toteutetaan yhdessä eri osapuolten kanssa, se parhaassa tapauksessa johtaa yhteisölliseen oppimiseen. Arvioinnissa kun on kyse siitä, että eri toimijoiden kesken mietitään, mikä tilanne on nyt ja mikä käsiteltävän asian suhteen on onnistunut ja mikä taas ei. Arvioinnissa pyritään kollektiivisesti tuomaan esille käsiteltävään asiaan liittyvää tietoa, jotta voitaisiin oppia onnistumisista sekä virheistä. Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen tutkimuksessa onkin ollut tavallista korostaa avoimen kommunikoinnin tärkeyttä. Avoimen kommunikoinnin korostaminen on luontevaa siitä yleisestä lähtökohdasta, että kommunikointi on

perustavaa ja välttämätöntä sosiaalisissa suhteissa ja yksilön kehityksessä. Eri tutkimuksissa on todettu, että muun muassa informaation vapaa virtaaminen ryhmän eri jäsenten välillä määrittää suurelta osin ryhmän tehokkuutta ja ryhmän jäsenten tyytyväisyyttä. Avoimen kommunikaation on todettu olevan olennainen osa myös organisaatioiden oppimista. (Vesala 1998, 65.) Arviointiprosessi voidaan siis parhaassa tapauksessa nähdä osallistavana ja kehittävänä toimintana. Aina tilanne ei kuitenkaan mahdollista avointa osallistumista vaan eri rakenteet ja asemat voivat vaikuttaa prosessin kulkuun. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien suunnittelussa huomioon otettavaa on eri toimijoiden asemat ja valtasuhteet. Arviointitilaisuudet ovat yksi palautteenannon kanava eri osapuolien välillä, mutta palautteenanto suoraan kasvotusten ei aina ole helppoa. Kyseisessä menetelmässä ongelmaksi voikin muodostua se, että osallistujat eivät normaalisti työskentele tasavertaisina keskenään. Opiskelijat saattavat tuntea olevansa eri asemassa kuin henkilöstö tai työelämän edustajat opiskelija-statuksensa ja mahdollisesti ikänsä vuoksi. He eivät ehkä koe, että heidän tietonsa olisi yhtä merkittävää kuin muiden osallistujien. Työelämän edustajat taas saattavat kokea, että heillä ei ole samaa tietoa kuin henkilöstöllä, sillä he eivät työssään paneudu jatkuvasti käsiteltäviin asioihin.

Kuten teoreettisessa viitekehyksessä tuli esille, yhteistyö erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä tapahtuu yksilöiden välillä sosiaalisen toiminnan eli kahdensuuntaisen tai monen toimijan välisen vuorovaikutuksen kautta. Tähän yhteistyöhön liittyy usein myös oppiminen niin yksilötasolla kuin yhteisestikin. Ideaalitilanteessa yksilötason oppimisprosessin lisäksi yksilöt käsittelevät informaatiota yhdessä toisten ihmisten kanssa ja rakentavat yhteistyön tuloksena tietoa sekä kehittävät omaa osaamistaan ja vaikuttavat yhteisön tai ryhmän muiden jäsenten osaamiseen. (Tissari & Heinonen 2006, 241.) Nämä seikat liittyvät oleellisesti siihen miten erilainen ryhmätoiminta muodostuu ja mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutuksen onnistumiseen. Erilaisessa kehittämis- ja arviointitoiminnassa eri sidosryhmien kuunteleminen ja osallistaminen ovatkin keskeisiä tekijöitä. Jos arvioinnissa noudatetaan kehittävän arvioinnin periaatteita, osallistujien pitäisi kuunnella toisiaan, tuoda omia näkemyksiään esille, puolustaa omia ja toisten käsityksiä, antaa periksi ja pitää kiinni näkemyksistään. Vuorovaikutukseen liittyy myös tietty vastavuoroisuus: jos tietty osapuoli saa aina tahtonsa läpi, on paljon äänessä ja väheksyy toisia, tilanne on epätydyttävä muille osapuolille. Eri sidosryhmien yhteistyöskentelyssä saatetaan tavoitella laajaa konsensusta, mutta se ei riitä, vaan tarvitaan kehitystä, joka perustuu kaikkien osapuolien väliseen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön ja neuvottelemiseen. Atjosen (2015, 145; 149–150) käyttämä käsite *hermeneuttinen dialogi* vastaisi ideaalitilanteessa näihin vuorovaikutuksen ongelmiin; oppiminen mahdollistuu, kun kukin osallistuja kertoo oman näkökulmansa ja antautuu hakemaan kaikkien osapuolien yhteistä näkemystä.

Eri toimijoiden asema ja kokemukset omasta toimijuudestaan siis ovat mielestäni huomioitavia seikkoja pedagogisen toiminnan arviointia suunniteltaessa. Ideaalitilanteessa kaikilla pitäisi olla mahdollisuus avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen, mutta todellisuudessa näin ei aina ole, vaikka mahdollisuudet sille pyrittäisiin luomaan. Kaikessa arviointi- ja kehittämistoiminnassa onkin tavoitteista huolimatta otettava huomioon tilanteiden ja ryhmien sekä yksilöiden erilaiset luonteet ja tavat toimia. Ryhmädynamiikka ei välttämättä aina osallistujien kesken toimi, vaikka tilaisuus tai menetelmä olisi kuinka huolellisesti suunniteltu. Eri tutkimuksissa on myös kannettu huolta näennäisestä osallistumisesta sekä sidosryhmien erilaisten intressien ruokkimista ristiriidoista, jotka voivat halvaannuttaa toimintaa ja mitätöidä tulosten hyötyä. (Atjonen 2014, 218.) Kuten jo edellä pienryhmätoiminnan yhteydessä ilmeni, ryhmät muodostuvat aina omalla tavallaan eikä tähän pysty etukäteen kovinkaan paljon vaikuttamaan. Sama koskee myös yhteistä keskustelua; osallistujavalintojen ja -jakauman avulla keskustelujen painotuksiin voidaan yrittää vaikuttaa, mutta osallistujista riippuen toiminta ja keskustelu muotoutuvat omalla tavallaan joka kerralla. Suunnitteluprosessissa voidaan kuitenkin pyrkiä ottamaan huomioon konteksti, osallistujavalinnat ja osallistujien valmiudet, jolloin toiminta ja sen tulokset mitä luultavimmin jäsentyvät selkeämmin.

Pienryhmien muodostaminen arviointitilaisuuksissa nousi yhdeksi tärkeimmistä tilaisuuksien suunnitteluun liittyvistä tekijöistä. Pienryhmät voitaisiin muodostaa ensin vain oman ryhmän edustajien kesken eli opiskelijat, työelämän edustajat, opetus- ja ohjaushenkilöstö sekä johto olisivat omissa ryhmissään. Tämän keskustelun jälkeen muodostettaisiin sekaryhmät joissa olisi kaikkien ryhmien edustajia ja kaikki pääsisivät kertomaan oman ryhmänsä näkemyksiä. Tämän keskustelun jälkeen voitaisiin palata vielä omaan pienryhmään tai siirtyä suoraan yhteiseen keskusteluun. Tämän idean toi esille myös yksi osallistuja tilaisuuksien jälkeen annetuissa suullisissa palautteissa ja yksi vastaaja kyselyssä. Toinen vaihtoehto olisi muodostaa sekaryhmät heti alkuun ja toimia muuten samalla tavalla kuin jo järjestetyissä tilaisuuksissa. Tämän toi esille useampikin osallistuja, sillä he olisivat halunneet kuulla enemmän muiden ryhmien näkemyksiä kuin yhteisessä keskustelussa oli mahdollista tuoda esille. Varsinkin opiskelijat toivat esille, että olisivat toivoneet pienryhmissä olleen mukana myös ainakin yhden opettajan. Jos pienryhmät muodostuisivat heti alusta asti tai jossain toiminnan vaiheessa sekaryhmiksi, voisivat kokeneemmat osallistujat viedä toimintaa eteenpäin ja kaikki osallistujat kuulisivat laajemmin myös muiden osapuolien näkemyksiä ja pääsisivät kertomaan myös omia ajatuksiaan laajemmalle joukolle. Tällöin myös eri osallistujien taustat sekä kokemukset yhdistyisivät ja eri ryhmien edustajat voisivat valmiuksiensa mukaan tukea muita osallistujia. Esimerkiksi opetushenkilöstö voisi sekaryhmässä korostaa myös opiskelijoiden äänen kuuluviin

saamista. Pienryhmätoiminnan uudelleenorganisointi voisi ratkaista myös tilaisuuden lopussa olevan yhteisen keskustelun vuorovaikutuksellisuuden puutteen, joka nousi esille tutkimustuloksissa. Havaintojeni perusteella suurin osa pienryhmäkeskusteluista jäi pienryhmiin eikä yhteisessä keskustelussa ollut aikaa tai tilaa tuoda kaikkea esille. Yhteisen vuoropuhelun mahdollistaminen isolla joukolla on haastavaa, joten tilaisuuksien suunnittelussa olisi hyvä kiinnittää huomiota aidon vuorovaikutuksen mahdollistamiseen esimerkiksi juuri erilaisen pienryhmätoiminnan avulla. Jos kaikki osallistujat esimerkiksi siirtyisivät oman pienryhmätoiminnan jälkeen sekaryhmään, olisivat kaikki ikään kuin pakotettuja osallistumaan keskusteluun, jotta he pystyvät tuomaan oman ryhmänsä ajatuksia esille. Pienryhmän ajatuksia voitaisiin myös esimerkiksi kirjata ylös ja jakaa kirjallisena kaikille osallistujille. Pienryhmien muodostamisessa on kuitenkin huomioitava myös se, että ryhmät muodostuvat aina omalla tavallaan ja etukäteen tehdyt suunnitelmat eivät aina toteudu. Tilaisuuksiin osallistuvilla henkilöillä on erilaiset taustat, joten valmiudet ja intressit käsiteltäviä aiheita kohtaan saattavat myös vaihdella.

Koulukontekstissa, etenkin peruskoulussa, oppiminen on perinteisesti nähty tiedon siirtämisenä ja jakamisena. Oppiminen kuitenkin vaatii myös oma-aloitteisuutta, reflektointia ja yhteistyökykyä. Yksilöiden on osattava toimia yhdessä muiden kanssa tietoa soveltaen ja aloitekykyä osoittaen. Sosiaalisten taitojen kehittämisen ja vahvistamisen tulisi kuulua oleellisena osana eri alojen opintoihin. Työelämässä korostuu myös kykyjen laaja-alaisuus; opiskelijoiden on osattava hallita useita eri konaisuuksia ja yhdistellä niitä toisiinsa. Näitä taitoja ei voida oppia kuin toiminnassa, jotka niitä vaativat ja kehittävät. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 47-48.) Varsinkin ammatillisessa koulutuksen yhteydessä työelämätaidot ja erilaiset verkostot ovat avainasemassa (esim. Tredun 2015a, OKM 2017c). Havainnoidessani Tredun käytäntöjä pedagogisen toiminnan arvioinnin yhteydessä tämä näkökulma nousi vahvasti esille. Opiskelijat tarvitsevat työelämässä muitakin taitoja kuin tietyn alan osaamista ja käytänteiden hallintaa. Työelämässä vaaditaan yhteistyökykyä, verkostoitumista ja tietojen sekä taitojen soveltamista. Arviointitilaisuuksissa opiskelijoilla on mahdollisuus luoda näitä verkostoja ja nähdä asioita muiden osapuolien näkökulmasta. Näiden taitojen kehittyminen on myös oleellinen osa ammatillisen identiteetin kehittymistä. Erilaisten yhteistyömahdollisuuksien ja -forumien järjestäminen on oleellista opiskelijoiden taitojen kehittymisen kannalta. Näin ollen osallistujavalinnat nousevat jälleen esille, kaikilla opiskelijoilla pitäisi olla mahdollisuus osallistua erilaiseen kehittämistoimintaan. Ammatillisen koulutuksen reformin mukanaan tuomat muutokset koulutuksen järjestämiseen ovat kuitenkin tulevaisuuden haasteita ja osaltaan muuttavat myös työelämän

ja koulutusorganisaatioiden suhdetta. Vielä ei voida tarkalleen sanoa, millaiseksi yhteistyö työelämän ja koulutuksen välillä muodostuu ja millaisia tarpeita uudistukset ammatilliselle koulutukselle asettavat.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toteuttamassa Tredun laadunhallintajärjestelmän arvioinnissa keväällä 2015 nousi esille sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita, jotka liittyvät myös pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksiin. Yksi vahvuuksista oli se, että Tredu ottaa toiminnassaan hyvin huomioon kansalliset tavoitteet ja koulutuksen kehittämisen tarpeet. Näin ollen sillä ja sen aiemmilla yksiköillä on pitkäaikaista näyttöä koulutuksen kehittämisestä tavoitteiden ja työelämän tarpeiden mukaan. Osa kehittämiskohteista liittyi kuitenkin eri sidosryhmien osallistamiseen, mikä on myös pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien yksi tavoite. Arviointiraportin mukaan Tredulla ei vielä ole systemaattista menettelyä sidosryhmien osallistamiseen laadunhallintaan ja sen jatkuvaan kehittämiseen. Myös opiskelijoiden osallistumista laatukulttuurin ja toiminnan kehittämiseen olisi tarpeen asiakaslähtöisyyden turvaamiseksi vahvistaa. Tiedotus on yksi osa sidosryhmien osallistamista ja tämä tuli esille arviointiraportin kehittämiskohteissa. Tredun toiminnasta ja sen laadunhallintaan liittyvistä osa-alueista, seurannoista ja arvioinneista tiedottamista sidosryhmille, kumppaneille ja asiakkaille olisi arvioinnin mukaan tarpeen tehostaa. Myös prosessien seurantaan liittyvissä tulosten tulkinnoissa voisi eri osapuolilla kuten opiskelijoilla olla aktiivisempi rooli (esimerkiksi opiskelijafoorumit). Systemaattisia menettelytapoja hyvien käytäntöjen tunnistamiseen, jakamiseen ja jalkauttamiseen eri koulutusalojen ja toimijoiden kesken olisi arvioinnin mukaan tarpeen kehittää. (Tredu 2015b.) Osa arviointiraportissa esille tulleista kehittämiskohteista on samoja, joita nousi esille myös tämän tutkimuksen aineistojen kautta. Ammatillisen koulutuksen tavoitteet liittyvät vahvasti työelämäyhteistyöhön ja tätä korostetaan myös Tredun eri asiakirjoissa. Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet ovat yksi foorumi, jonka avulla yhteistyötä ja vuorovaikutusta voidaan pyrkiä lisäämään niin työelämän edustajien kuin opiskelijoidenkin osalta. Tiedotus oli toinen arviointiraportissa esille tullut huomio, joka nousi vahvasti esille myös tutkimusaineistoissa. Arviointiraportti on vuodelta 2015 ja jo tuolloin kiinnitettiin huomiota siihen, että tiedotusta pitäisi tehostaa. Kukaan tämän tutkimuksen kyselyyn vastanneista ei ollut saanut tietoa arviointitilaisuuksien jatkotoimista, joten sama asia on edelleen ajankohtainen ainakin näiden tilaisuuksien osalta. Kuten jo aiemmin tuotiin esille, tiedottaminen osallistujille on tärkeää muun muassa osallistumisen ja arvostuksen tunteen vuoksi.

Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuudet pohjautuivat osin Tredun toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelmaan, jonka mukaan erilaisten arviointien tavoitteena on edesauttaa Tredun päämäärän

ja arvojen toteuttamista jatkuvan ja systemaattisen kehittämisen avulla. Jatkuvassa ja systemaattisessa kehittämisessä noudatetaan laatuympyräajattelua. Laatuympyrä on jaettu neljään osaan, joista muodostuu päättymätön toiminnan kehittämisen sykli. Laatuympyrän osat ovat suunnittelu, toteutus, arviointi sekä palaute- ja muutosmenettely. (Tredun 2016b.) Tredun toiminnan arvioinnin kokonais-suunnitelmassa esitelty laatuympyrä perustuu Demingin laatuideologiaan, jota on käytetty laajasti ja pitkään pohjana erilaisille laatu-, arviointi- ja kehittämismenetelmille. Demingin PDCA-ympyrä (plan, do, check, action) on jatkuvan parantamisen menetelmä, jota sovelletaan laajasti eri organisaatioiden toimintoihin. Ympyrän mukaisessa toiminnassa ei korostu projektiluonteisuus, jossa on selkeät alku- ja loppupisteet, vaan sen tarkoitus on ylläpitää prosessinomaisuutta, jossa askeleet seuraavat toisiaan jatkuvasti. (Deming 2000, 88; Vaso 2000, 40.) Pedagogisen toiminnan arviointitilaisuuksien yhteydessä laatuympyrän osa-alueet näyttäisivät toteutuvan tutkimustulosten perusteella lähes kaikilta osin, mutta palaute- ja muutosmenettely on osa-alue jota olisi mahdollista kehittää esimerkiksi tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Etenkin sidosryhmien osallistaminen liittyy kiinteästi ympyrän viimeiseen vaiheeseen. Myös suunnittelu- ja kehittämistyössä voitaisiin tutkimustulosten perusteella kiinnittää enemmän huomiota toimintojen suunnitteluvaiheeseen ja omien käytäntöjen kehittämiseen. Tredun oli saanut menetelmään mallin Kouvolan seudun ammattiopistolta ja tilaisuus toteutettiin samalla tavalla kuin heidän pedagoginen katselmuksensa. Tilaisuuksissa kuitenkin ilmeni seikkoja, joita olisi seuraavissa tilaisuuksissa hyvä kehittää, joten oman toimintatavan muodostaminen on mahdollinen seuraava askel. Jos käytössä on Demingin laatuympyrän kaltainen periaate, suunnittelu- ja kehittämistyötä pitäisi jatkaa prosessinomaisesti eikä eri sidosryhmiä saa unohtaa.

Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana on arviointi ja sen toteuttaminen. Tutkimuksessa keskitytään Tredussa toteutettuun arviointiin ja samalla itse tutkimuskin on kyseisen menetelmän arviointia. Arviointeja toteutetaan kaikissa organisaatioissa ja tavoitteena on jonkin asian kehittäminen tai muuttaminen. Arviointeja voidaan kuitenkin toteuttaa vain ulkoisen pakon tai näennäisten syiden takia. Arvioinnista onkin Virtasen (2007) mukaan tullut ikään kuin muotisana; politiikan tekijät arvioivat, julkinen hallinto arvioi ja yksittäiset työntekijät arvioivat. Arvioinnit ovat pahimmillaan julkisen hallinnon rituaaleja, joita ei hyödynnetä millään tavalla ja ne ovat tuomittuja epäonnistumaan, jos niitä ei suunnata oikein tai arviointitietoa ei tuoteta sopivalla tavalla. Arviointien tekeminen ei ole itsearvoista, vaan arviointien arvo syntyy niiden hyödyllisyyden myötä. Julkisen toiminnan arvioinnissa mukana aina myös politiikka. Poliitiikka voi ratkaista sen mitä asioita arvioidaan, millaisia arviointikysymyksiä painotetaan ja miten arvioinnin tuloksia hyödynnetään (Virtanen 2007, 14; 25). Nämä seikat ovat läsnä myös Tredun järjestämissä arvioinneissa. Syyt ja tavoitteet arvioinneille

saattavat tulla ”annettuina” eikä arviointien järjestäjillä välttämättä ole mahdollisuutta vaikuttaa näihin tekijöihin. Sama asia vaikuttaa myös arviointitiedon hyödyntämiseen; vaikka arvioinneissa tulisi mitä tahansa asioita esille, niillä ei välttämättä ole mitään vaikutusta käytäntöihin tai toimintaan. Vaikka arvioinnin tuloksia viedään eteenpäin organisaatioiden johdolle, arviointitiedon käytöstä ei ole kaikissa tapauksissa varmuutta. Arvioinneissa saattaa tulla esille tietoa, jota päättäjät eivät halua kuulla tai joka horjuttaa jo olemassa olevia rakenteita. Myös arviointien organisoijilla saattaa olla aiempia kokemuksia ja ajatusmalleja, jotka vaikuttavat arviointien toteuttamiseen.

Arvioinnin taustalla voi myös olla muita syitä kuin julkisesti kerrotaan. Arviointeja saatetaan toteuttaa esimerkiksi siksi, että ne näyttävät hyvältä rahoittajien tai muiden sidosryhmien mielestä ja joskus jo tehtyjä päätöksiä yritetään oikeuttaa erilaisten arviointien perusteella. Arvioinnin johtopäätösten tulisi olla sellaisia, että niistä on hyötyä päätöksentekijöille. Hyödyntämisnäkökulma ei kuitenkaan ole arvioinnin ensisijainen laatuksiteeri, vaan se on arvioinnin tekeminen korrektisti. (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 37.) Pahimmillaan arviointi ymmärretään niin, että olisi olemassa jokin tietty universaali arvioinnin malli. Näin ei kuitenkaan ole vaan arvioinnin tekijältä vaaditaan taitoa muotoilla tarkoituksenmukaisia arviointimenetelmiä. (Virtanen 2007, 111.) Erilaisia arviointeja tehdessä olisikin siis hyvä pitää mielessä se, miksi kyseistä arviointia tehdään ja miten siitä syntyneitä tuloksia aiotaan hyödyntää toiminnassa. Arviointien toteuttaminen vain osana pakollista kehittämistoimintaa ei palvele organisaatiota tai sidosryhmiä eikä tuo organisaatiolle uusia näkökulmia, joita kehittävän arvioinnin kautta olisi parhaassa tapauksessa mahdollista saada.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ARVIOINTI

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti reabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta. Käsitteet ovat lähtöisin kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä, joten niiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on myös kritisoitu. Reabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta ja validiteetilla sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä mitä oli tarkoituskin eli onko tutkimus pätevä; onko se perusteellisesti tehty, ovatko saadut tulokset ja tehdyt päätelmät "oikeita". (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tämän tutkimuksen tulosten toistettavuus voi olla haastavaa tapauksen huomioon ottaen. ArviointitilaisuuDET poikkeavat toisistaan osallistujien, ajankohdan ja järjestelyjen suhteen, joten tulokset voivat olla osin erilaiset tilaisuudesta riippuen. Myös eri tutkimusmenetelmät, kuten haastattelu, voisi antaa erilaista tietoa kuin nyt käytetyt menetelmät antoivat. Eri osallistujat saattavat kokea tilaisuudet eri tavalla, kuten kävi osittain jo tässäkin tutkimuksessa, joten tämäkin on huomioon otettava seikka.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) tuovat esille Kirkin ja Millerin (1986) laadullisen tutkimuksen reliabiliteetin arvioimisen eri kohtia. Metodien reliabiliteetin arvioinnilla (*quixotic reliability*) tarkoitetaan sitä, missä olosuhteissa jokin metodi on luotettava ja johdonmukainen. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruumenetelminä havainnointia ja kyselylomaketta. Havainnointiaineistot perustuvat omiin havaintoihini sekä nauhoitettuun keskusteluun, joten niiden voidaan nähdä olevan tilannesidonnaisia ja tutkijaan perustuvia. Joku toinen tutkija olisi voinut saada erilaisia tuloksia havainnoidessaan samoja tilaisuuksia. Tämän vuoksi pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kyselylomakkeen avulla. Jos olisin saanut kyselylomakkeen kautta täysin erilaisia vastauksia kuin havaintoni olivat, tutkimuksen luotettavuus olisi kärsinyt. Havainnointi oli kuitenkin ainoa mahdollinen keino tutkia arviointitilaisuuksia, sillä niitä ei oltu aiemmin järjestetty enkä olisi muilla keinoilla saanut samaa tietoa. Havainnoinnin luotettavuutta heikentää kuitenkin se, että en

nähty kaikkia pienryhmäkeskusteluja vaan kuulin osan ainoastaan tallenteena. Tämä on kuitenkin seikka, joka tutkimuksessa on hyväksyttävä: en olisi voinut olla kaikissa pienryhmäkeskusteluissa yhtä aikaa.

Yksi tutkimuksen validiteettikriteeri voikin olla esimerkiksi triangulaatio. Eri tutkijat voivat saada samasta aiheesta eri tuloksia eri metodeja käyttämällä. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät eivät siis ole neutraaleja välineitä, jotka tuottavat samat tulokset riippumatta metodeja ohjaavasta ajattelusta, tutkijasta tai tiedonlähteistä. Triangulaation avulla pyritään vastaamaan juuri tähän ongelmaan. Pelkistetysti triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaatiosta erotetaan yleensä neljä eri tyyppiä: tutkimusaineistoon, tutkijoihin, teoriaan tai metodeihin liittyvä triangulaatio. Laadullisen tutkimuksen kehittyessä on alettu näiden neljän lisäksi puhua myös analyysimenetelmien triangulaatiosta eli useampien analyysimenetelmien käytöstä tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–145.) Yhdistin tutkimuksessa havainnointi- ja kyselyaineiston, jotta tutkimustulokset olisivat luotettavampia. Kyselylomakkeen kohdalla ongelmallisena voidaan kuitenkin nähdä se, että osallistujat saivat lomakkeen vasta muutama kuukausi tilaisuuden jälkeen eivätkä välttämättä muistaneet asioita yhtä hyvin kuin olisivat muistaneet heti tilaisuuden jälkeen. Tämä ristiriita minun oli tutkijana hyväksyttävä, sillä olin suunnitellut järjestäväni haastatteluja, joihin en kuitenkaan saanut osallistujia mukaan. Tämän vuoksi tein kyselylomakkeen myöhemmin kuin se olisi ollut tutkimuksen kannalta mielekästä. Pyrin kuitenkin rakentamaan kyselylomakkeen niin, että siihen vastaaminen oli mahdollista, vaikka aikaa tilaisuuksista oli jo kulunut.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on hyvä ottaa huomioon myös tutkittavat. Tutkimukseen osallistuvat eivät välttämättä puhu kaikissa tilanteissa yhdenmukaisesti, eli kielenkäyttö ja puhutavat ovat tilannesidonnaisia. Luotettavuutta pohdittaessa on mietittävä, miten tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe ovat mahdollisesti vaikuttaneet siihen, kuinka tutkimukseen osallistuneet ovat vastanneet. Tutkimustuloksiin on hyvä suhtautua kriittisesti, ja pohtia sitä, mitä ja mistä ne oikein kertovat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Arviointitilaisuudet olivat erillinen tilaisuus johon opiskelijat, työelämän edustajat ja Tredun opetus- ja ohjaushenkilöstöä oli kutsuttu. Näin ollen tilannesidonnaisuus on voinut vaikuttaa muun muassa tutkittavien puhetapaan. Opiskelijat eivät ehkä puhuneet täysin vapaasti työelämän edustajien ja henkilöstön edessä esimerkiksi valtasuhteista johtuen. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa onkin siis otettava huomioon, että tutkittava tapaus muodosti oman kontekstinsa, jossa syntyi tietynlaista keskustelua. Esimerkiksi opiskelijat olisivat saattaneet puhua vapaammin samoista asioista epävirallisemmassa tilaisuudessa.

Validiteetti eli pätevyys laadullisessa tutkimuksessa voidaan ymmärtää uskottavuutena ja vakuuttavuutena: kuinka hyvin tutkijan konstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä konstruktiot ymmärrettäväksi myös muille. Esimerkiksi tekstien analysoimisessa olisi hyvä pyrkiä tekemään perusteltuja ja auki kirjoitettuja kategorisointeja ja koodauksia. Videoimisen ja nauhoittamisen voidaan ajatella lisäävän luotettavuutta, sillä tallenteiden avulla muutkin kuin tilanteessa läsnä ollut tutkija voivat analysoida aineistoa ja vertailla havaintojaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tässä tutkimuksessa pyrin lisäämään sen uskottavuutta ja vakuuttavuutta avaamalla tapauksen yksityiskohtaisesti tapauksen kuvailun yhteydessä. Tutkimuksella voidaan kuitenkin aina vain raapaista tai koskettaa tutkittavan ilmiön pintaa, eikä tutkittavaa ilmiötä kyetä koskaan kuvaamaan raportissa täysin sellaisena kuin se tutkimustilanteessa tai tutkijalle ilmenee (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Tämä tutkimus keskittyi kahteen arviointitilaisuuteen ja tämän vuoksi määrittelin sen tapaustutkimukseksi. Charmaz (2010, 11) tuo esille näkemyksen siitä, että parhaan tuloksen tapaustutkimuksessa saa, kun tutkija tuntee kohteen niin hyvin kuin vain mahdollista. Tämä ei toteutunut oman tutkimukseni alussa, sillä lähdin havainnoimaan tilaisuuksia ilman tarkempaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kontekstina Tredun ja toisen asteen koulutus oli kuitenkin itselleni tuttua ja olin perehtynyt siihen miksi kyseiset tilaisuudet järjestettiin. Parempi valmistautuminen olisi kuitenkin voinut tuoda esille erilaisia havaintoja ja tuottaa tarkempaa analyysia. Toisaalta taas täysin ulkopuolisena tilanteeseen tuleminen voi myös olla etu; minulla ei ollut tietoa esimerkiksi osallistujien välisistä suhteista. En myöskään havainnoinut tilaisuuksien sisältöä (käsiteltäviä aiheita) eikä havainnointi ollut osallistuvaa havainnointia, joten tämän vuoksi en koe asiaa kuitenkaan tutkimustani rajoittavaksi tekijäksi. Oma tietotasoni riitti tilaisuuksien käytäntöjen ja osallistujien käytöksen sekä vuorovaikutuksen havainnointiin.

Havainnointiin perustuva tutkimus perustuu aina myös tutkijan henkilökohtaiseen tutkimuskokemukseen eikä tätä tarvitse tutkimusraportissa unohtaa (Grönfors 2015, 160). Tämä onkin seikka, jota pohdin paljon tutkimusprosessin aikana. Tutkimustulokset pohjautuvat joiltain osin täysin omiin kokemuksiini ja havaintoihini. Niiden luotettavuuden ja uskottavuuden arviointi oli itselleni tutkijana iso kynnyskysymys, jota mietin aineistonkeruun ja analysoinnin yhteydessä pitkään. Varton (1992) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen yksi keskeisimmistä tarkoituksista on ihmisen ja hänen elämänsä, niin sanotun elämismaailman, tutkiminen. Elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana ja nämä merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole siis riippumaton ihmisestä. Tällöin myös tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Kun

sekä tutkittavana että tutkijana on ihminen, kysymys tutkimuksen lähtökohdista nouseekin tärkeäksi. Tutkijan oma tapa ymmärtää tutkittavat kysymykset vaikuttavat koko ajan tutkimuksen tekoon. Tutkija ei voi siis olla tutkittavan ulkopuolella ja tarkastella kohdetta objektiivisesti. Kaikessa tutkimustyössä tutkimukseen vaikuttaa tutkijan ennakko-oletukset, tutkijan tapa ymmärtää ennen tutkimusta kohteensa ja tutkijan kyky saattaa tämä tieto osaksi tutkimusta. (em. 1992, 23–24; 26–27.) Kun tutkittava ja tutkija ovat samassa maailmassa, he ovat molemmat kietoutuneet pääasiassa samoihin, mutta myös erilaisiin, merkityskokonaisuuksiin, joiden perusteella he ymmärtävät maailman. Toisilla ihmisillä on eriytyneempi käsitys elämismaailmasta, toisilla möhkälemäisempi, mutta kaikilla on joka tapauksessa *kokonaiskäsitys* elämismaailmasta. Tämä kokonaiskäsitys sisältää sekä eriteltäviä, järkipäisiä piirteitä että erittelylle antautumattomia, irrationaalisia piirteitä. Molemmien tyyppiset piirteet vaikuttavat ihmisten toiminnassa. Vaikka tutkimus yleensä pyrkii tuomaan esille järkipäisen, se ei voi jättää kokonaan huomiotta myös toista puolta: sekä tutkijan ennakko-oletuksissa että tutkittavan tutkimuksen kohteiksi tulevista toiminnoista vaikuttaa kunkin kulloinkin kokonaiskäsitys maailmasta, sillä se on se laajin merkitysyhteys, jossa he ymmärtävät. (Varto 2005, 35.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on siis hyväksyttävä se, että oma ymmärrykseni maailmasta vaikuttaa vääjäämättä tutkimustuloksiin ja jonkun toisen tulkitsemana tulokset voisivat olla erilaisia.

Myös aineiston analysointiin liittyy tutkijan oma tausta ja ennakko-oletukset. Kuten edellä tuli ilmi, tutkija itse päättää mikä aineistossa on merkittävää ja joku toinen voisi määritellä nämä merkitykset eri tavalla. Toimeksiantona toteutettu tutkimus sisältää myös omanlaisensa luotettavuuteen liittyvän näkökulman. Toteutetaanko tutkimus vain siitä näkökulmasta, mitä toimeksiantaja haluaa kuulla vai tuodaanko tutkimuksessa esille kriittisiä näkemyksiä? Täysin riippumattomana tutkijana toimiminen on myös haastavaa, ellei mahdotonta: tutkija tai arvioinnin toteuttaja ei voi toimia ikään kuin tutkimuksen ”tilaavaa” tahoa ei olisi olemassakaan. (Merriam 1998, 216, Korkeakoski 2008, 66.) Tutkimustulokset tuovat näkökulmia niin arviointitilaisuuksien organisointiprosessiin kuin osallisuuteen liittyviin näkökulmiin. Ikään kuin toimeksiantotutkimuksena toteutettu tutkimus vastaa siis Tredun odottamiin tuloksiin tilaisuuksien organisointiprosessiin liittyen, mutta oma kiinnostukseni osallistujien näkökulmaan tulee myös esille. Vaikka tutkimus pohjautuu melko käytännönläheiseen aiheeseen ja tapaukseen, pyrin tuloksissa ja suosituksissa kuitenkin tuomaan esille tapauksen laajemman kontekstin sekä kehittämis ehdotuksia, joita vastaavanlaisen toiminnan organisoinnissa olisi hyvä ottaa huomioon. Kehittämis ehdotuksien esittämiseen kuitenkin liittyi myös oman osaamisen arviointi,

millä tavalla minä tutkijana voin antaa kehittämis ehdotuksia taholle, joka tekee vastaavanlaista toimintaa työnään? Luotettavuuden kannalta on huomioitava se, että kehittämisehdotukseni perustuivat havaintoihini ja tutkittavien vastauksiin, joten niille on perusteltu tausta.

8.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tuloksien yleistettävyys ja niiden käytettävyys ovat merkittävintä Tredulle. Tredussa myös määritellään se, miten tutkimuksen tuloksia hyödynnetään tulevissa pedagogisen toiminnan arviointiin liittyvissä toiminnoissa. Tulokset voivat kuitenkin tuoda esille myös yleisiä huomioita erilaisten tilaisuuksien organisointiprosessista ja siitä, miten osallistujien eri ominaisuuksia ja taustoja olisi hyvä huomioida. Näin tuloksia voidaan yleistää myös muihin konteksteihin, vaikka niiden käyttö onkin pääosin tapauskohtaista. Tutkimuksen merkitys korostuu suosituksissa, jotka esiteltiin tutkimustulosten yhteydessä. Suositusten ja kehittämisehdotusten pääasiallinen käyttö on osoitettu Tredulle, mutta niitä voidaan mahdollisesti käyttää myös muussa koulutus suunnittelussa. Osa tutkimustuloksista oli laajempaa kontekstia koskevia huomioita esimerkiksi sidosryhmien toiveista sekä syistä lähteä mukaan vastaavanlaiseen toimintaan.

Tämä tutkimus pohjautui tapaukselle, jota ei ole tutkittu lainkaan aiemmin. Arviointitilaisuudet järjestettiin Tredussa syksyllä 2016 ensimmäistä kertaa, joten aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole saatavilla. Tutkimukseen liittyviä osa-alueita on kuitenkin tutkittu aiemmin esimerkiksi Merita Olkkosen (2015) Pro gradu-tutkielmassa ”Pirkanmaalaisten yritysten ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen välisen työelämäyhteistyön toimivuus työelämän edustajien näkökulmasta”. Olkkosen tutkielman tulosten mukaan työelämäyhteistyön toimivuuteen vaikuttivat rakenteelliset (ammatillisen oppilaitoksen maantieteellinen läheisyys sekä koulutusorganisaation ja yrityksen toimintatapojen vastaavuus) ja yksilötekijät (toimijoiden väliset vuorovaikutussuhteet sekä opiskelijoiden työelämätaidot). Olkkonen löysi siis tutkielmassaan samantapaisia tekijöitä kuin omassa tutkimuksessaanikin esiintyi. Etenkin vuorovaikutussuhteet ja toimintatavat näyttävät korostuvan työelämän ja koulutusorganisaatioiden välisessä yhteistyössä. Ammatillisen koulutuksen tavoitteiden ja tulevaisuuden suunnan myötä vuorovaikutuksen ja yhteistyön tutkiminen varmasti korostuu sekä koulutusorganisaatioiden että eri sidosryhmien näkökulmasta. Erityisesti opiskelijoiden asema ja kokemukset tulevaisuuden koulutusorganisaatioissa on tärkeä tutkittava kysymys.

Tredu sai tilaisuuksille mallia Kouvolan seudun ammattiopistolta, jossa samoja tilaisuuksia on järjestetty pedagogisen katselmuksen nimellä. Nyt Tredussa järjestettyjä tilaisuuksia voitaisiinkin siiverrata Kouvolan seudun ammattiopiston tilaisuuksiin ja tätä kautta saataisiin tietoa mahdollisista alueellisista tai organisaatioon liittyvistä eroista. Organisoitiprosesseja voitaisiin myös verrata keskenään, jolloin oppiminen toiselta organisaatiolta mahdollistuisi ja hyviä käytäntöjä voitaisiin jakaa eri oppilaitosten välillä.

Myös tutkimuksen perusteella esille nousseet suositukset ja kehittämis ehdotukset luovat pohjaa mahdollisille jatkotutkimusaiheille. Esimerkiksi opiskelijoiden ja työelämän edustajien osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä voitaisiin tarkastella lähemmin ja pohtia esimerkiksi sitä, miksi osallistuminen on ainakin joissain tapauksissa melko matalaa. Saadaanko esimerkiksi opiskelijat osallistumaan vain opintopisteiden avulla tai nivomalla osallistuminen pakolliseksi osaksi opintoja? Millaisia muita keinoja opiskelijoiden osallistamiseksi voisi löytyä? Yksi merkittävä kysymys onkin se, miten voitaisiin kehittää toimintakulttuuria, jossa yhteinen aktiivinen kehittämistyö olisi luonnollinen osa niin opiskelijoiden, henkilöstön kuin sidosryhmienkin toimintaa.

Osallistujien valinta oli yksi merkittävimmistä tekijöistä, joka tässä tutkimuksessa nousi aineistoista esille ja tämä tekijä liittyy kiinteästi myös osallistumiseen. Osallistujien valinnassa olisi hyvä ottaa huomioon se, että osallistujat edustaisivat monipuolisesti eri ryhmiä ja erilaisia lähtökohtia. Jatkossa voitaisiinkin tutkia esimerkiksi sitä, miksi kaikki opiskelijat eivät halua lähteä mukaan vastaavalaaiseen toimintaan? Onko kyseessä se, että osallistumisesta ei saa itselle mitään konkreettista ”palkintoa” vai ehkä se, että vastaava toiminta ei vain lähtökohtaisesti kiinnosta nuoria? Tietty osa opiskelijoista on iästä riippumatta innokkaita osallistumaan myös niin sanotusti ylimääräiseen toimintaan, mutta jatkossa voitaisiinkin pohtia sitä, miten vähemmän motivoituneet opiskelijat saataisiin mukaan kehittämistoimintaan.

Yhtenä pedagogisen toiminnan arvioinnin tavoitteena on pedagogisen toiminnan arvioinnin tuloksien hyödyntäminen pedagogisen johtamisen kehittämisessä. Tulosten perusteella on tarkoitus kehittää Tredun pedagogista suunnitelmaa/ohjelmaa eli yhteistä näkemystä pedagogisesta toiminnasta, hyvistä käytännöistä sekä parantamisalueista. Jotkin tutkimustulokset ja suositukset liittyivät osaltaan näihin tavoitteisiin, mutta laajemmassa merkityksessä nämä tavoitteet eivät olleet osa tutkimuskysymyksiäni, sillä tarkoitus tässä tutkimuksessa oli keskittyä arviointitilaisuuksien järjestämiseen ja osallistujien kokemuksiin. Tähän tavoitteeseen liittyvistä näkökulmista voisi kuitenkin tehdä joko toisen Pro gradu-tasoisin tutkimuksen tai jatkotutkimuksen tällä tutkimuksella.

LÄHTEET

Aarnio, H. 2009. Oppivan yhteisön rakentaminen. Teoksessa Jaakko Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1/2009. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. <http://ameo.fi/wp-content/uploads/2014/11/AmmatillisenOpettajan-Kasikirja.pdf>. Viitattu 24.3.2017.

Atkins, L. & Wallace, S. 2012. Qualitative Research in Education. Lontoo: SAGE Publications.

Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P. 2014. Kehittävän arvioinnin periaatteiden ilmeneminen opetus- ja kasvatusalan arviointiraporteissa vuosina 2005–2012. *Kasvatus* 45 (3), 212–227.

Atjonen, P. & Manninen, J. 2012. Kehittävän arvioinnin periaatteiden toteutuminen oppilaanohjauksen kansallisessa kehittämishankkeessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 61, 355–369.

Bamberg, J., Jokinen, P. & Laine, M. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa J. Bamberg, P. Jokinen & M. Laine (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–40.

Charmaz, K. 2010. Premises, Principles, and Practices in Qualitative Research: Revisiting the Foundations. Teoksessa P. Atkinson & S. Delamont (toim.) *SAGE Qualitative Research Methods*. Lontoo: SAGE.

Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century*. Lontoo: Sage, 1–26.

Creswell, J. W. 2005. Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New Jersey: Pearson Education.

Deming, W. E. 2000. Out of the Crisis. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. *Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja* 4:2005.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne ja A. Suikkanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43–60.

Finlex. 2017. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>. Viitattu 21.1.2017.

Foss Hanssen, H. 2005. Choosing Evaluation Models - A Discussion on Evaluation Design. *Evaluation Volume 11* (4), 447–462.

Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeruumenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 146–163.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, A. 2001. Niin vähän on aikaa – katoaako ammatillisen kasvun aika, paikka ja tila? Teoksessa A. Heikkinen, M. Borgman, L. Henriksson, M. Korkiakangas, L. Kuusisto, P. Nuotio & L. Tiilikka (toim.) *Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila? ”Suomalaisen ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä” -projektin 3. väliraportti*. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja, 169–186.

House, E. & Howe, K. 1999. *Values in Evaluation and Social Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Husemann, R. & Heikkinen, A. 2004. *Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education*. Frankfurt Am Main: Peter Lang.

Innokylä. 2017. Yhteiskehittäminen ja osallistaminen. <https://www.innokyla.fi/kehittaminen/etsi-jaloyda/menetelma/yhteiskehittaminen-ja-osallistaminen>. Viitattu 24.4.2017.

Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Opetushallitus. Arviointi 2/2001.

Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun – avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, P. 2011. Työt ja organisaatiot ovat muuttuneet. Teoksessa P. Juuti (toim.) *Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen*. Johtamistaidon Opisto, 13–25.

Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä. Kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 134.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). 2017. <https://karvi.fi/karvi/>. 15.11.2016.

Kellaghan, T., Stufflebeam, D. & Wingate, L. 2003. *International Handbook of Educational Evaluation – Part One: Perspectives*. Kluwer International Handbooks of Education, Volume 9. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 74–88.

Korhonen, A. 2014. Henkilöstön kehittäminen ja oppimisen moninaisuus. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampere University Press, 145–153.

- Korkeakoski, E. 2008. Riippumattomuus arviointitoiminnan periaatteena. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 65–78.
- Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. 2008. *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 5–7.
- Laine, T. & Malinen, A. 2008. Arvotietoisuus arvioinnin perustana. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31, Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 11–23.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. 2008a. Arvioinnin eettisyys. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 47–64.
- Linnakylä, P. & Atjonen, P. 2008b. Arviointi, tutkimus ja arviointitutkimus koulutuksen tietotutunnossa. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 79–96.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. 1989. *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Manninen, J. & Kauppi, A. 2008. Kehittävä arviointi. Teoksessa E. Korkeakoski & H. Silvennoinen (toim.) *Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 117–126.
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017a. Koulutuspolitiikka – Koulutuksen arviointi. http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/koulutuksen_arviointi/?lang=fi. Viitattu 10.10.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017b. Ammatillisen koulutuksen reformi. <http://minedu.fi/amisreformi>. Viitattu 1.10.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2017c. Ammatillinen koulutus. http://80.248.162.139/OPM/Koulutus/ammatillinen_koulutus/?lang=fi. Viitattu 10.10.2016.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Porvoo: WSOY.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. *Kasvatusalan tutkimuksia* 56. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.

Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H. 2004. Evaluation. A systematic approach. Seventh edition. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>. Viitattu 10.7.2017.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 180–190.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. 2000. Schools That Learn - A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education. Lontoo: Nicholas Brealey Publishing.

Seppänen-Järvelä, R. 2004. Prosessiarviointi kehittämisprojektissa. Opas käytäntöihin. FinSoc Arviointiraportteja 4/2004. Helsinki: Stakes. https://julkari.fi/bitstream/handle/10024/75862/Arviointiraportteja4_04.pdf?seque. Viitattu 12.1.2017.

Seppänen-Järvelä, R. 2009. Suunnittelurationalismista hyviin käytäntöihin – kehittämisen menetelmien ja ajattelutapojen muodonmuutos. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & V. Karjalainen (toim.) Kehittämistyön risteyksiä. Helsinki: Stakes, 17–34.

Stake, R. E. 1995. The Art Of Case Study Research. SAGE Publications.

Stufflebeam, D. 2003. The CIPP Model for Evaluation. Teoksessa T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. Wingate (toim.) International Handbook of Educational Evaluation – Part One: Perspectives. Kluwer International Handbooks of Education, Volume 9. Dordrecht, Alankomaat: Kluwer Academic Publishers, 31–62.

Summa, T. & Tuominen, K. 2009. Fasilitaattorin käsikirja – Menetelmiä sujuvaan ryhmätyöskentelyyn. Kehitysyhteistyön palvelukeskus Kepa ry. Kepan raporttisarja. http://www.gloaalikasvatus.fi/tiedostot/Fasilitaattorin_tyokirja.pdf. Viitattu 19.5.2017.

Sydänmaanlakka, P. 2012. Älykäs organisaatio. Helsinki: Talentum.

Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU). 2015a. Tampereen seudun ammattiopisto – Opetussuunnitelman yhteinen osa. http://inter16.tampere.fi/tredu/material/koulutukset/opintosuunnitelmat/9mc84zaVy/Tredu_ops_yhteinen_osa_2015.pdf. Viitattu 15.4.2017.

Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU). 2015b. Laadunhallintajärjestelmän arviointiraportin kehittämiskohteiden työstäminen.

Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU). 2016a. Pedagogisen toiminnan arviointi Tredussa vuonna 2016.

Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU). 2016b. TREDUn toiminnan arvioinnin kokonaissuunnitelma 2014-2017.

Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU). 2016c. Toisen asteen kilpailukyky-suunnitelma 2016-2020.

Tampereen seudun ammattiopisto (TREDU). 2017. Tampereen seudun ammattiopisto. <http://www.tredu.fi/tredu.html>. Viitattu 3.3.2017.

Tilastokeskus. 2014. Suomi aikuisten koulutukseen osallistumisen kärkimaita EU:ssa. http://www.stat.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_003.html?s=3. Viitattu 13.5.2017.

Tissari, V. & Heinonen, U. 2006. Oppimisen haasteita virtuaaliyliopistoverkoston ja hajautetun organisaation yhteisöissä. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne ja A. Suikkanen (toim.) Elinikaisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 237–266.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 10.7.2017.

Vaso, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen laatu ja sen arviointi. Opetushallitus, Arviointi 6/2000.

Vesala, J. 1998. Avautuminen, valhe ja vaikeneminen. Teoksessa A-R. Lahikainen ja A-M. Pirttilä-Backman (toim.). Sosiaalinen vuorovaikutus – Rauni Myllyniemen juhla-kirja. Helsinki: Otava, 63–80.

Viitala, R. 2013. Henkilöstöjohtaminen – strateginen kilpailutekijä. Porvoo: Bookwell Oy

Virtanen Petri 2007. Arviointi - Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita Prima.

Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. Aikuiskasvatus 2/2014, 129–133.

Ylivero, R. & Miettinen, H. 2013. Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen toiminnan johtaminen. Ammattiosaamisen kehittämissyhdystys AMKE ry. http://www.oph.fi/download/149538_Ylivero_Ritva_strategiset_tavoitteet_laadukkaaksi_toiminnaksi.pdf. Viitattu 20.5.2017.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

1. Osallistuin pedagogisen toiminnan arviointiin
Tredun opetus- ja ohjaushenkilöstön edustajana
Työelämän edustajana
Opiskelijana
2. Mitä tiesit pedagogisen toiminnan arvioinnista ennen kuin osallistuit tilaisuuteen ja mitkä olivat odotuksesi?
Tiesitkö ennen tilaisuutta mitä pedagoginen toiminta ja pedagogisen toiminnan arviointi tarkoittavat? Selkenivätkö termit sinulle tilaisuuden aikana tai sen jälkeen?
3. Tiedätkö miksi tilaisuus järjestettiin?
4. Saitko riittävästi tietoa ennen tilaisuuteen osallistumista?
Jos et, mitä lisätietoa olisit kaivannut? Mitä mielestäsi osallistujien pitäisi tietää tullessaan kyseiseen tilaisuuteen?
5. Miksi osallistuit tilaisuuteen?
6. Mitä mieltä olet arviointitilaisuuden käytännön järjestelyistä?
Esimerkiksi kutsusta, tilaisuuden aloituksesta, tilan järjestelyistä, aikataulusta yms
7. Tiesitkö mistä arviointitilaisuudessa oli tarkoitus keskustella? Tuotiinko aiheet selkeästi esille?
8. Miten pienryhmänne (työelämän edustajat, opiskelijat, opetus- ja ohjaushenkilöstö) keskustelu mielestäsi onnistui?

Saivatko kaikki puheenvuoron? Saitko itse tuotua esille haluamasi näkökulmat? Pysyittekö annetuissa aiheissa? Olivatko osallistujat kiinnostuneita annetuista aiheista?

9. Miten ryhmäkeskustelut kaikkien osallistujien kesken mielestäsi onnistuivat?
Saivatko kaikki puheenvuoron? Saiko pienryhmäsi tuotua esille oman näkemyksensä? Saitko itse tuotua esille haluamasi näkökulmat?
10. Koetko että sait arviointitilaisuuden kautta äänesi kuuluviin ja pääsitkö mielestäsi vaikuttamaan koulutusalaasi liittyviin asioihin?
11. Oletko saanut tietoonni miten tilaisuudessa esille tulleita palautteita ja ideoita on käsitelty tilaisuuden jälkeen?
Uskotko että antamastasi/ryhmäsi antamasta palautteesta ja ideoista on ollut hyötyä tai että niitä hyödynnetään jollain tavalla tulevaisuudessa?
12. Oliko kyseinen tilaisuus mielestäsi hyvä keino vaihtaa ajatuksia ja ideoita eri osapuolien (opiskelijat, työelämän edustajat ja Tredun henkilöstö) välillä?
Oletko osallistunut muunlaisiin tapahtumiin tai tilaisuuksiin? Miten yhteistyötä eri osapuolien välillä voitaisiin lisätä?
13. Mikä on mielestäsi paras keino saada osallistujia lähtemään mukaan erilaiseen kehittämistoimintaan? (Työelämän edustajien, opiskelijoiden tai henkilöstön näkökulmasta)
14. Minkä arvosanan antaisit kokonaisuudessaan kyseiselle tilaisuudelle? (5=erinomainen)
Ota huomioon niin käytännön järjestelyt kuin keskustelujen sisältöjen mielekkyys
15. Vinkkejä tuleviin arviointitilaisuuksiin tai muita kommentteja aiheeseen liittyen?